transversales

Langues, sociétés, cultures et apprentissages

48

Marie-Françoise Pungier

De fragments en traces

Déchiffrer dans leurs écrits le récit d'expérience de mobilité courte d'étudiants japonais en France



Pourquoi des étudiants japonais décident-ils de participer à un stage de langue et de culture, organisé par leur université, en France ? Quelles significations donnent-ils aux expériences qu'ils y font ? Pour comprendre les éléments qui structurent une expérience de mobilité académique courte entre Japon et France, l'auteure de l'ouvrage, s'engageant dans une recherche-implication, se penche sur plusieurs séries de *restitutions d'expérience* produites, sur prescription institutionnelle, par des étudiants-voyageurs avant, pendant ou après leur séjour en France. Elle prend le parti de développer son analyse, relevant d'une approche qualitative, autour de la *nature fragmentaire* des récits recueillis et d'y rechercher *les traces* qui dénotent, malgré la variété des supports et des formats d'écriture, la cohérence de l'ensemble. Explorant le rôle joué par ces écrits de restitution dans ce qu'elle nomme une « situation d'expérience de mobilité », elle met au jour l'existence d'un métarécit de l'expérience de séjour à l'étranger : celle-ci ne se jouerait-elle pas alors plus au Japon qu'en France ?

Après plusieurs expériences de fouilles archéologiques, un Diplôme d'études approfondies en histoire médiévale (Université de Caen) et des débuts comme enseignante d'histoire-géographie, **Marie-Françoise Pungier** s'est spécialisée en Français langue étrangère au Japon. En 2014, elle obtient un doctorat en Plurilinguisme et didactique des langues étrangères à l'Université de Fribourg en Suisse. Professeure à l'Université Préfectorale d'Osaka, elle s'intéresse à la mobilité académique, à l'imaginaire des étudiants japonais sur la France et explore de nouvelles formes de restitution d'expérience de mobilité.

transversales

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

ISBN 978-3-0343-3998-8
ISSN 1424-5868

Peter Lang
Berne

De fragments en traces

transversales

Langues, sociétés, cultures et apprentissages

Vol. 48

Collection publiée sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic

Marie-Françoise Pungier

De fragments en traces

Déchiffrer dans leurs écrits le récit d'expérience de mobilité courte d'étudiants japonais en France

Préface d'Aline Gohard-Radenkovic et de Hideo Hosokawa



PETER LANG
Bern · Berlin · Bruxelles · New York · Oxford

Information bibliographique publiée par «Die Deutsche Nationalbibliothek»
«Die Deutsche Nationalbibliothek» répertorie cette publication dans la «Deutsche Nationalbibliografie»; les données bibliographiques détaillées sont disponibles sur Internet sous ‹http://dnb.d-nb.de›.

L'étape de la prépresse de cette publication a été soutenue par le Fonds national suisse de la recherche scientifique.

ISSN 1424-5868 • ISBN 978-3-0343-3998-8 (Print)
E-ISBN 978-3-0343-3999-5 (E-PDF) • E-ISBN 978-3-0343-4000-7 (EPUB)
E-ISBN 978-3-0343-4001-4 (MOBI) • DOI 10.3726/b16622





Cette publication a fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

Peter Lang SA
Éditions scientifiques internationales
Berne

www.peterlang.com

Aux « filles » de la rue du Père Sanson à Caen
de l’année 1983–1984

前書き

J'ai toujours voulu être une *étudiante à l'étranger.*

Depuis que je sais que cela existe et que cela était à la portée de n'importe qui, j'ai toujours voulu être une *étudiante à l'étranger*. Cependant, rien à faire, la chose m'échappe… J'habite, je travaille, je vis, je rêve, je pense, je déteste, j'aime à l'étranger, qui plus est dans un pays à faire des envieux – ô Japon ! – mais je n'ai toujours pas réussi à devenir une *étudiante à l'étranger*. Je n'ai jamais été *étudiante à l'étranger*.

Ce n'est ni un rêve, ni un regret, ni un « akogare ». Je n'en parle pas au passé. La chose existe, est dans un horizon d'attente accessible mais pas encore atteint.

Pas besoin d'être grand clerc pour comprendre que cette chose – comment l'appeler ? – est à l'origine de mon engagement auprès de mes étudiants pour qu'eux partent, se lancent dans « l'aventure ». Je le leur souhaite, pas seulement par procuration, mais parce que je crois fermement qu'ils peuvent trouver *dans cette expérience*, forcément unique, car simplement la leur, quelque chose, mais surtout des personnes, et peut-être quelqu'un, si la chance leur sourit, qui les feront être au monde autrement. C'est ce que j'ai appris il y a longtemps et qui a décidé de l'orientation de ma carrière professionnelle, jusqu'à ce travail de recherche. Voilà à quoi mènent les rencontres et les coups de cœur de « quand on a tout juste dix-huit ans »…

Sommaire

Partie III
Une situation d'expérience de mobilité en traces et fragments

PRÉFACE

Au cours des dernières décennies, la recherche sur la mobilité académique s'est activement portée sur divers domaines et a été abordée selon différentes dimensions, en majorité d'un point de vue historique ou social. Ces études sont importantes pour étudier les situations de mobilité ainsi que les stratégies sociales et identitaires élaborées par ceux qui se déplacent mais aussi par ceux qui accueillent ces étudiants étrangers dans les institutions. Elles sont d'autant plus essentielles que les discours officiels sont le plus souvent euphoriques et ont tendance à prôner les bienfaits d'une mobilité qui se veut tous azimuts sans prendre en compte les « réalités » contextuelles et leurs effets sur l'expérience des divers acteurs de cette mobilité. Enfin, ces recherches sont d'autant plus nécessaires qu'elles ont jusqu'ici rarement inclus les problématiques liées à la langue (aux langues), pourtant vitale(s) dans la vie quotidienne et pour les exigences universitaires, et font souvent l'impasse sur les stratégies sociolangagières d'appropriation de ce « nouveau monde », voire d'insertion, de ces candidats à la mobilité.

Les universités du monde entier, et plus récemment le Japon, accueillent un nombre croissant d'étudiants internationaux souhaitant apprendre la langue du pays d'accueil pour réussir leurs études, que ce soit dans le cadre d'un séjour court ou d'un séjour long[1]. Mais si la mobilité est au cœur des questions qui se posent actuellement, le monde académique

[1] Note de Hideo Hosokawa pour mieux appréhender le contexte académique japonais : « Selon cette nouvelle donne [internationalisation du supérieur], l'Université de Waseda à Tokyo a joué un rôle majeur dans la formation en langue et culture japonaise des étudiants étrangers. En tant que nippologue et directeur du Centre des langues étrangères que j'ai fondé et dirigé pendant plus de dix ans, j'ai compris la nécessité de concevoir une didactique du japonais langue étrangère pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants internationaux. Avec mon équipe, j'ai développé une démarche holistique dans l'accueil, la formation ainsi que dans le suivi de ces étudiants, et j'ai mis en place une formation des enseignants japonais à ces nouveaux enjeux et à cette nouvelle didactique où recherche et pratique s'alimentaient réciproquement. »

n'admet pas toujours (ou toujours pas) qu'elle soit un élément clé dans la circulation des savoirs et l'appropriation de nouveaux savoir-faire, mais aussi dans le développement des êtres humains et de nos sociétés. En effet, à de rares exceptions près, on constate un désintérêt traduisant en fait une non-prise de conscience de la part des institutions des enjeux de la mobilité, notamment dans le peu ou le manque de préparation des candidats à l'étranger tant au départ qu'à l'arrivée.

On comprend alors que le travail de Marie-Françoise Pungier, historienne de formation, professeure depuis 2011 au Center for Liberal Arts and Sciences à l'Université préfectorale d'Osaka au Japon, résidant dans ce pays depuis un certain temps, prend une signification toute particulière dans ce contexte. L'approche systémique de la *mobilité courte* que la chercheuse nous propose est la première du genre dans le monde de l'éducation en langues et cultures étrangères au Japon (des chercheurs se sont intéressés à d'autres types de mobilités) et de ce fait représente une avancée importante, unique et originale dans le domaine.

Rappelons ici le titre de son ouvrage : *De fragments en traces. Déchiffrer dans leurs écrits le récit d'expérience de mobilité courte d'étudiants japonais en France*.

M.-F. Pungier ne fait pas mystère du choix de son sujet : elle a toujours voulu être étudiante à l'étranger. Mais comme son époque n'offrait pas les mêmes opportunités qu'aujourd'hui, elle a fait ce que beaucoup de candidats à la mobilité, « rêveurs de l'ailleurs », ont alors fait : travailler avec des étrangers, enseigner à des étrangers, voire partir travailler à l'étranger.

L'intérêt de son objet de recherche tient tout d'abord au fait que notre auteure a choisi d'étudier les effets d'un séjour court de mobilité tandis que les autres chercheurs s'intéressent davantage à la mobilité longue : soit un stage de trois semaines proposé aux étudiants dans le cadre d'un accord signé entre l'Université préfectorale d'Osaka avec celle de Cergy-Pontoise en France. L'objectif officiellement annoncé est d'améliorer la langue française en situation (*in vivo*) et de développer par la même occasion des connaissances sur la culture française.

Nous l'avons compris, le choix de ce sujet est lié non seulement à sa propre immersion dans un pays « lointain » devenu « proche », mais aussi à sa fonction d'enseignante et de coresponsable du stage intensif en langue et culture françaises pour les étudiants qui paient ce séjour (à un prix abordable) mais qui doivent toutefois motiver leur démarche, car il existe en amont des

critères de sélection. S'ils partent sur une base volontaire, en revanche ils ne sont pas vraiment préparés à être immergés de manière intense pendant trois semaines dans un autre monde, même si cette aventure est désirée.

Quand on est chercheur et enseignant, il est difficile d'occuper à la fois le statut d'observateur et celui de participant et donc de savoir prendre une distance sans évaluer ou juger les propos de ses étudiants sur un plan académique et pédagogique. La chercheuse a pu réconcilier cette double posture, émique et étique, grâce à son approche interdisciplinaire : si elle se situe en didactique des langues et cultures étrangères et plus spécifiquement en didactique du FLE, elle s'est aussi appuyée sur les concepts de l'anthropologie des mobilités et sur une lecture micro-sociologique des expériences de déplacement-dépaysement, racontées dans différentes productions par ses étudiants-stagiaires, transformés en narrateurs (parfois malgré eux). M.-F. Pungier a su se mettre à l'écoute de ses interlocuteurs dans une position certes en tension, mais grâce à laquelle elle a réussi à saisir le bouillonnement de vie et de contradictions.

Mais elle n'en reste pas là et c'est là que se situe le tournant paradigmatique de sa recherche par rapport aux travaux menés sur la mobilité étudiante (que ce soit au Japon ou ailleurs). L'originalité de notre chercheuse est d'avoir mobilisé les concepts et outils de l'histoire, tels que « fragments » et « traces », en en faisant des concepts opératoires, constituant une *anthropologie du texte* ou mieux une *archéologie des écrits.*

L'originalité de ce travail est sans conteste le choix de cette posture épistémologique inédite : le fait de convoquer à la fois une terminologie empruntée aux concepts et méthodes d'investigation de l'historien, de l'archéologue, en choisissant la notion de « fragments » pour les divers écrits des étudiants-stagiaires et celle de « traces », qu'elle réinvestit, comme un enquêteur, dans les analyses de ces productions fragmentées, revisitées au prisme de la micro-sociologie.

La majorité des chercheurs du domaine élaborent *ad hoc* un corpus, en recueillant le plus souvent des entretiens ou en sollicitant des récits de vie ou encore en observant les interactions au sein d'un groupe. Mais notre chercheuse a préféré partir des productions déjà existantes des étudiants, qui ont été demandées à différents niveaux de l'institution et à différents moments du séjour, chacun de ces écrits restituant, selon différentes modalités, les impressions et points de vue des étudiants sur cette première expérience d'immersion en France.

Pour ce, elle a réuni un corpus constitué de différents supports « déjà-là » de restitution de l'expérience de deux promotions successives d'étudiants-voyageurs qui ont dû produire un certain nombre d'écrits exigés par différentes instances, comme : *Portfolio* et rapport pour obtenir la validation de son Unité de Valeur, journal de bord personnel pendant le séjour, journal de bord collectif, compte rendu d'expérience au retour pour les futurs candidats au stage (brochure), etc. Ce corpus n'est donc pas une simple collecte de données ni un simple support à des analyses.

Le pari de l'auteure est plus ambitieux : celui de mettre au jour les modalités de restitution d'expériences dans le cadre de ce séjour à l'étranger, qu'elle dénomme « écritures viatiques » telles qu'elles sont (pré) pensées ou (pré)conçues dans le contexte académique mais aussi selon les contextes et leurs traditions narratives (en Occident et au Japon). En d'autres termes, elle montre que les formats d'écriture et les matériaux narratifs sont enculturés (avec des héritages narratifs et des pratiques discursives académiques spécifiques) et sont donc codés dans tout environnement universitaire. Qu'en est-il donc de ces productions écrites dans le cadre d'un séjour de mobilité, lui-même institué et encadré ?

Face à cette complexité, comment va-t-elle procéder ? M.-F. Pungier considère ces fragments comme des bouts de récits de vie, des *récits d'expérience en soi* qui, au premier abord, s'avèrent épars et sont apparemment dissociés puisqu'ils ont des statuts différents pour des interlocuteurs différents (administratifs, enseignants, étudiants, etc.). À travers ces récits-fragments, elle va tâcher d'en appréhender les points communs, les spécificités, ainsi que les liens (aussi ténus soient-ils), qu'elle parvient à déchiffrer en analysant et confrontant les modes de restitution d'une production à une autre. Puis elle tâche de sonder progressivement les différentes couches de ces diverses productions, de repérer les traces qui restituent cette expérience sous des formes différentes et rédigées dans des espaces-temps différents (avant, pendant et après le séjour, au Japon avant le départ, sur place en France, dans l'entre-deux (avion) et au retour au Japon).

La chercheuse s'est ainsi penchée avec minutie sur les « apports » supposés de cette expérience d'un séjour intensif, en tâchant de comprendre ce qu'elle a pu représenter réellement pour chacun des étudiants et pour les groupes qu'elle a étudiés sur plusieurs années. Dans cette optique, elle nous a livré des lectures en profondeurs successives sur les rapports au français que ses narrateurs ont construits à travers leurs expériences d'apprentissage et de découverte qui ont pu contribuer à la

construction-déconstruction de ces représentations et comportements en résistance mais aussi investis d'une mission distinctive par rapport à ceux qui sont restés « au pays ».

Ces (di)visions de « l'autre » s'inscrivent dans une France imaginée, déjà présente dans leur imaginaire à la fois personnel et collectif. De là émergent des représentations (souvent stéréotypées), points de vue, ressentis, qui se complètent ou se contredisent d'un « récit fragmentaire » à un autre. Elle met au jour des processus imperceptibles de transformations des points de vue et des postures au monde à travers des mini-rencontres, mini-événements et mini-confrontations aux réalités quotidiennes, qui paraissent aux stagiaires au premier abord banals, ordinaires. Par recoupements, elle va faire émerger des *indices* sur ces processus intimes, ces infimes transformations du regard et des comportements.

On voit bien l'évolution du cheminement de la pensée de l'auteure à travers son analyse des « traces » menée selon une approche qui s'organise en cercles concentriques, allant de l'identification et de l'interprétation de points de vue *de surface* au ressenti le *plus enfoui*, proposant une lecture entre les lignes. Elle fait des hypothèses sur ce que les étudiants-narrateurs improvisés disent de leur expérience *en plein et en creux* (sa trouvaille) et nous fait appréhender en quoi ces entre-lignes nous informent sur les marges de manœuvre, les détournements, les « échappées du moi », dans un cadre et un statut discursifs qui restent contraints à tous les niveaux. La chercheuse parvient à typifier les modalités d'occupation d'un espace scripturaire imposé à ces étudiants-scripteurs, leurs comportements d'engagement ou de désengagement, d'appropriation ou de retrait dans ces divers espaces contraints et préformatés.

Mais M.-F. Pungier ne se contente pas de ces analyses et va traquer d'autres *traces*, celles des va-et-vient entre dimensions personnelle, interpersonnelle (avec les « autres » du groupe japonais et les « autres » du pays visité) et institutionnelle, entre expérience imaginée, expérience vécue et expérience restituée, en enchâssement à différents degrés dans l'institution, au sein de leur « communauté discursive » afin d'en comprendre aussi les liens en confrontant les textes écrits dans des espaces-temps différents, en dévoilant au fur et à mesure le caractère palimpsestique de ces récits fragmentés *mais formant un puzzle qu'il faut déchiffrer.*

C'est avec ténacité et minutie qu'elle a pu saisir les articulations invisibles entre l'expression des intériorités et les extériorités sociales

entre individu et institution, entre individu et société, pour en venir à cette conclusion étonnante : cette expérience de mobilité, certes à caractère initiatique, loin de développer la « connaissance de l'autre » et « l'ouverture au monde », comme les discours officiels ont tendance à le clamer, a d'abord et surtout permis à son retour l'intégration et la reconnaissance sociale de l'individu dans la communauté des adultes, doté d'un « capital distinctif », celui d'une épreuve du « voyage dans des contrées inconnues » dont il est rentré grandi et mûri.

Pour conclure, on peut constater que la chercheuse est allée bien au-delà d'une analyse distanciée du corpus et ne s'arrête pas à de nouvelles théories qui émergeraient du terrain : elle se situe dans une recherche-implication qui ouvre sur de nouvelles pistes théoriques et pratiques. Le « mythe de l'objectivité » qui surplombe la recherche académique actuelle au Japon (et ailleurs), notamment dans le domaine de la mobilité, des langues et des cultures, est remis en question par ce type de démarche.

La question des représentations stéréotypées se heurtant aux « réalités » du pays « imaginé » (le plus souvent idéalisé) n'est pas seulement propre aux Japonais en séjour en France. Tous les étrangers qui viennent faire des études au Japon ont également une expérience similaire. Mais ce que nous apporte cette recherche, c'est qu'elle met au jour le fait que les objectifs annoncés (amélioration de la langue et meilleure connaissance de la culture) ne correspondent pas vraiment à ce que vivent les étudiants sur place et au retour.

Dans ce sens, M.-F. Pungier a osé rompe avec les analyses « classiques » de l'expérience de mobilité, relayant le plus souvent les discours politiques et éducatifs, de l'expérience de mobilité comme « allant de soi », devant apporter *de facto* une « amélioration » à l'apprentissage de la langue et à la connaissance de la « culture de l'autre » et participant *de facto* à l'autonomisation « attendue » et à la transformation « immanquable » des individus en déplacement. Notre auteure s'est efforcée de mener le lecteur sur des voies jusque-là peu explorées… et ceci à partir d'une langue, le japonais, qu'elle manie avec suffisamment de maîtrise pour avoir pu analyser avec finesses les écrits des étudiants.

L'auteure va encore un peu plus loin dans son approche archéologique des écrits, en mettant à distance ses propres analyses. Ainsi, dans sa postface, elle fait l'hypothèse que, même si les encadrements ont pu changer, même si le lieu d'accueil a pu changer, ce ne sont pas tant des récits individuels d'expérience d'immersion à l'étranger qui émergent

mais un récit social collectif de la mobilité, autour duquel *se reconnaissent* inconsciemment les acteurs et co-acteurs de la mobilité. Récit collectif circulant qui formerait un substrat discursif consensuel qui se suffirait à lui-même et qui semblerait échapper aux contingences du séjour à partir du moment où il est conçu dans un contexte académique spécifique et ancré dans une société spécifique. Davantage encore, l'auteure voit dans cette expérience de mobilité non pas tant les indices du changement de « l'étudiant-voyageur », de « l'étudiant-aventurier », que ceux de la réintégration de l'individu, devenu adulte, dans son groupe social d'origine, après en avoir été un moment écarté, mis à l'épreuve, dans cette zone de transit, cette zone liminale, ce rite de passage qu'est toute expérience hors de son groupe.

Enfin, et ce n'est pas le moindre de ses mérites, elle n'oublie pas son rôle d'enseignante ni de responsable de l'encadrement de ce stage, et s'interroge sur les réinvestissements possibles de ces récits d'expérience de mobilité pour qu'elle ne reste pas un vain mot, un rapport dans un fond de tiroir, qu'elle soit transmise à d'autres étudiants mais pas sous sa forme convenue actuelle, soit une reconnaissance académique purement formelle. Notre chercheuse souhaite faire fructifier ce cheminement (herméneutique) du déplacement physique qui peut impliquer le déplacement de soi. Elle propose donc que cette expérience trouve sa place dans la formation avant, pendant et après le séjour à l'étranger, afin de lui donner sa raison d'être et du sens tant pour les individus formés (ou à former) que pour l'institution qui les forme.

Fait à Fribourg, le 16 février 2018

Prof. ém. Aline Gohard-Radenkovic
Université de Fribourg, Suisse

Fait à Yatsugatake, le 16 février 2018

Prof. ém. Hideo Hosokawa
Université de Waseda, Tokyo, Japon

LISTE DES ABRÉVIATIONS, PRÉCISIONS SUR LA TRANSCRIPTION DES MOTS JAPONAIS, EXPLICATIONS DE LA SIGNIFICATION DE QUELQUES MOTS JAPONAIS COURAMMENT UTILISÉS DANS CETTE RECHERCHE

CECR	Cadre européen commun de référence pour les langues
CGVO	Conseil général du Val-d'Oise
CILFAC	Centre international Langue française et Action culturelle
DLC	Didactique des langues et cultures
FLE	Français Langue étrangère
OFAJ	Office franco-allemand pour la Jeunesse
UCP	Université de Cergy-Pontoise
UFR	Unité de Formation et de Recherche
UPO	Université Préfectorale d'Osaka
UV	Unité de Valeur
UVO	Université de la Ville d'Osaka.

Pour la lecture des mots japonais

Pour faciliter la lecture de locuteurs francophones, nous n'avons pas adopté la transcription standard en vigueur du japonais et n'avons pas noté les différences dans les longueurs de voyelles. Par exemple, le nom de ville d'Osaka devrait être transcrit comme « Oosaka » ou bien les mots « Kanku » (voir ci-dessous) et « kuko » (aéroport) écrits de la manière suivante : respectivement « kankuu » et « kuukou ». Les groupes « ai » et « ei » sont obligatoirement diphtongués ; le groupe « ch » se prononce « tch » ; « u » vaut pour « ou ».

Fudai : appellation familière de l'Université Préfectorale d'Osaka formée à partir du nom en japonais : Osaka <u>Fu</u>ristu <u>Dai</u>gaku => Fudai

Ichidai : appellation familière de l'Université de la Ville d'Osaka formée à partir du nom en japonais : Osaka <u>Ichiri</u>tsu <u>Dai</u>gaku =>

Ichidai ; l'appellation « Shidai » se rencontre aussi, formée sur une autre lecture possible du kanji intermédiaire.

Kanku : appellation abrégée pour la version en japonais d'« Aéroport international du Kansai » ou Kansai Kokusai Kuko.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Une affaire d'État aux répercussions locales

À l'instar des membres du G8, mais aussi de l'ensemble des pays de l'Union européenne engagés ensuite dans le processus de Bologne[1], le Japon a, depuis une vingtaine d'années, entrepris de repenser sa politique éducative en matière de mobilité étudiante (Oba, 2013 ; Pungier, 2017c)[2], ce qui est analysé quelquefois ailleurs comme le signe de « sa diversification » (Garneau, 2006, p. 14), de « son institutionnalisation » (Garneau, 2006, p. 14 ; Garneau, 2007 ; Ballatore, 2007, p. 8 ; Ballatore, 2011), de sa massification réelle ou non (Ballatore, 2017), de sa marchandisation (Ballatore, 2017 ; Nafti-Malherbe et Palme, 2017). L'élément principal de cette nouvelle donne concernait dans un premier temps « le plan d'accueil de 100 000 étudiants étrangers », pour s'aligner ainsi, comme précisé officiellement, sur un pays comme la France[3].

---

1 Déclaration de Bologne du 19 juin 1999 : « Adoption of a system of easily readable and comparable degrees […] in order to promote European citizens employability and the international competitiveness of the European higher education system […] ; Promotion of mobility by overcoming obstacles to the effective exercise of free movement with particular attention to :

- for students, access to study and training opportunities and to related services ;
- for teachers, researchers and administrative staff, recognition and valorisation of periods spent in a European context researching, teaching and training, without prejudicing their statutory rights. »

Il est à noter que le système éducatif japonais fonctionne déjà sur la trilogie LMD (licence, maîtrise, doctorat) avec la particularité que le cycle de la licence, qui donne accès à un diplôme de « sortie d'université » (卒業/*sotsugyo*), dure traditionnellement quatre ans.

2 Cf. *À propos du développement de nouvelles mesures pour les études à l'étranger (rapport de commission) – Viser à l'élargissement des échanges d'étudiants étrangers et à une amélioration de leur qualité*, Organisation centrale pour l'éducation, 16 décembre année Heisei 15, (新たな留学生政策の展開について（答申）～　留学生交流の拡大と質の向上を目指して　～平成15年12月16日中央教育審議会). Document non paginé : <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03121801.htm>.

3 « Si on compare [avec les chiffres] internationaux, par exemple, en France, c'est 7,6 % [d'étudiants étrangers] accueillis, et 2,6 % [d'étudiants envoyés à l'étranger], on ne

Cet objectif a été atteint en 2003 et les rapports plus récents, bien que privilégiant toujours la dimension réceptive[4], ont mieux intégré le principe de réciprocité du phénomène. *L'internationalisation des campus* japonais est devenue un nouveau mot d'ordre. La mobilité étudiante apparaît ainsi comme un « phénomène de société » à très grande échelle et aux multiples facettes[5] : elle « s'adresse à des nouveaux publics, d'autres milieux socio-culturels, sans toutefois oublier qu'elle obéit aussi à des pressions socio-économiques et à des modèles de comportement » (Papatsiba, 2003, p. 1).

Pensant ainsi accroître ses chances de rester compétitif, le Japon promeut certaines pratiques éducatives valorisées ailleurs et envoie donc lui aussi *ses* étudiants à l'étranger. La primauté de l'anglais comme première langue étrangère avérée dans tout le système scolaire oriente très fortement les possibilités de mobilité académique vers les territoires anglophones[6]. Elles ne sont pourtant pas les seules. L'Université Préfectorale d'Osaka (ci-après UPO) offre ainsi à ses étudiants l'opportunité de participer à un séjour en immersion court, trois semaines environ, à l'Université de Cergy-Pontoise (ci-après UCP) (Terasako, 2004 ; Molinié et Pungier, 2007), de partir pour la France, dont Mariko Himeta (2006) pense qu'elle bénéficie d'une image paradoxale dans l'imaginaire japonais, « entre aspiration et refus » (p. 38).

Si cette expérience de mobilité courte se décline déjà en termes de moyen et de fin dans une situation d'enseignement-apprentissage linguistique locale, fragilisée par les réformes de l'enseignement supérieur, et qu'elle oriente ainsi des discours (Terasako, 2004), des pratiques

---

peut pas dire que les niveaux de notre pays soient satisfaisants » (これを国際的に比較すると, 例えば, フランスでは, 受入れは7,6%, 派遣は2.6%となっており, 我が国の水準は, まだ十分とは言えない。) ; deuxième section : situation actuelle et problèmes des échanges d'étudiants (2 留学生交流の現状と課題). Document non paginé : <http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/03121801/003.htm>.

4 Les rapports annuels concernant la question et accessibles sur internet *Rapport sur le système des étudiants étrangers dans notre pays* (我が国の留学生制度の概要) comportent le sous-titre suivant : « 受入れ及び派遣/accueil et envoi ». Les pages consacrées au premier cas sont plus nombreuses que celles abordant le second. <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/main4_a3.htm>.

5 Elle n'en reste pas moins un phénomène numériquement minoritaire qui « ne touche encore qu'1 % d'étudiants européens » (Ballatore, 2007, p. 8).

6 Il existe cependant une érosion du nombre des candidats au départ depuis quelques années, y compris vers les pays anglo-saxons.

quotidiennes de classe et des relations avec les apprenants (Pungier, 2007, 2008a, 2008b, 2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2011b, 2012, 2014a), il lui manque pour être mieux comprise d'être abordée du côté de ce qu'en « disent » ses principaux acteurs, les stagiaires eux-mêmes.

Problématique

Les recherches antérieures menées dans le champ de la didactique des langues et des cultures étrangères sur des cas européens, en particulier celles qui se préoccupent des questions d'*interculturel*, de plurilinguisme et de pluriculturalisme (Gohard-Radenkovic et Zarate, 2004 ; Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008 ; Zarate, Lévy et Kramsch, 2008), d'interculturalité ou de diversité (Abdallah-Pretceille, 2005, [1999] 2013, 2011 ; Dervin, 2008a, 2008b, 2008d, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2010c, 2011a, 2011c, 2017) et souvent menées à partir de méthodologies spécifiques – entretien biographique (Cain et Zarate, 2006), enquête, plus rarement matériel écrit (Papatsiba, 2002, 2003 ; Gohard-Radenkovic, Bera-Vuistiner et Veshi, 2003)– établissent qu'il ne suffit pas de se proclamer « mobile », d'expérimenter la mobilité pour transformer ses représentations de l'identité et de l'altérité, ses rapports à l'autre. N'est pas un étudiant-voyageur accompli qui veut : E. Murphy-Lejeune (2000, 2003, 2004, 2008a, 2008b), V. Papatsiba (2003), P. Kohler-Bally (2001), M. Anquetil (2006, 2012), et d'autres encore pointent à plusieurs niveaux les difficultés, les insuffisances ou les inégalités devant les expériences de mobilité académique longue, telles celles du programme Erasmus. Par ailleurs, dans bon nombre d'expériences européennes (et sauf exceptions comme Kohler-Bally, 2001 ; Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, 2005 ; Anquetil, 2006 ; Lepez, 2012), la mobilité à l'étranger paraît donnée comme allant de soi et ne suscite pas de mise en place de dispositifs spécifiques permettant des retours réflexifs sur l'expérience vécue, ni en amont, ni pendant, ni en aval du séjour.

Qu'en est-il de celle proposée par l'Université Préfectorale d'Osaka et par son partenaire français l'Université de Cergy-Pontoise ?

Entre mobilités européennes et japonaises, certains questionnements peuvent paraître de prime abord similaires en termes de démarches portant sur le doublet identité/altérité, et en même temps, d'autres diffèrent. Ainsi, puisqu'il s'agit d'une expérience se produisant dans un contexte franco-japonais, un certain horizon d'attente visant les relations

avec autrui et sous-entendu par la construction d'une unité politique européenne (Papatsiba, 2003, p. 269) devient totalement caduc. À la place s'instaurent des relations dialectiques comme celle de la paire Japon/France, s'appuyant sur des bases historiques (Inalco, 1974 ; Kessler et Siary, 2009), ou bien, d'autres semblent accentuées comme celle qui concerne le couple « pays d'origine (ou Japon)/étranger », constituée à la base sur des considérations plus géophysiques (Pelletier, 1997).

Par ailleurs, l'expérience de mobilité construite par l'UPO se trouve inscrite *de facto* et à toutes les étapes dans un contexte institutionnel, ce qui génère de multiples contraintes pour ses acteurs : période et durée limitée du séjour ; emploi du temps et contenus linguistico-culturels préétablis pouvant donner lieu à l'obtention de crédits ; lieux d'enseignement-apprentissage et d'hébergement fixés d'avance (en région Île-de-France) ; présence d'accompagnateurs issus de l'institution ; composition d'un groupe de participants homogène, etc.

La question de l'intégration à la société d'accueil ne se pose donc pas, voire pas du tout, dans les mêmes termes que pour des étudiants en séjour long de mobilité et celle des contacts avec les « autochtones », avec ce que cela sous-entend d'effets et de conséquences espérés, souhaités, rêvés (progrès linguistiques, processus de maîtrise de savoir-faire, savoir-être en contexte socioculturel différent…), est liée aux possibilités offertes par l'institution : soit qu'elle organise des rencontres avec des Français, soit qu'elle ouvre des plages de « temps libre » que chaque stagiaire peut occuper à son goût, y compris dans celui de la recherche de contacts humains personnalisés. Les apprentissages et acquisitions linguistiques, culturels ou interculturels se trouvent aussi tributaires des compétences préacquises dans ces domaines et des représentations les conditionnant (Pungier, 2007), de la place qui est accordée à l'autre (Himeta, 2006 ; Pungier, 2011c, 2014a), imaginé ou réel, dans ces processus.

Mais comment en savoir plus sur cette expérience que nous avons considérée comme unique ? L'existence de productions écrites avant, pendant ou après le séjour (Pungier, 2008a), quelquefois même provoquées à notre demande, nos recherches exploratoires antérieures sur ces matériaux écrits (Pungier, 2008a) ou non (Pungier, 2007) dans le cadre de notre situation professionnelle (Molinié et Pungier, 2007, 2011), notre formation académique en histoire aussi, nous ont poussée à ne pas nous engager sur le chemin balisé d'un travail avec une méthodologie prédonnée ni à essayer de rattraper d'anciens stagiaires pris dans le tourbillon de leurs vies mais au contraire à emprunter une voie

plus hasardeuse en focalisant sur les *fragments* et les *traces* de restitution laissés par les étudiants au moment de la réalisation de leur *expérience de mobilité*.

Dans cette recherche, nous nous intéressons aux sources issues des troisième et quatrième *Séminaires de langue française et cultures francophones* et disponibles pour les années 2007 et 2008, le choix de ces deux années étant dicté dans un premier temps par « le hasard des circonstances », soit la date de début de cette recherche (2008)[7]. Alors que nous possédions des documents pour les années 2005 et 2006, nous avons souhaité élargir l'échantillon de départ permettant d'aborder les questions de perception et d'expression de l'altérité et de l'identité, quoique dans le cadre d'une mobilité encadrée (voire « encadrante »). En 2008, en effet, les étudiants japonais ont bénéficié, pour la première fois dans l'histoire du stage, d'un week-end dans une famille française. L'année 2007 devenant alors l'autre terme de la comparaison, nous pouvions espérer y lire des transformations dans la manière de parler des Français et peut-être de soi et déterminer, par exemple, si des effets de « lissage de la trajectoire biographique » (Bertaux, 1986, cité par Gohard-Radenkovic, 2007a, p. 52) étaient perceptibles ou pas.

Par ailleurs, la présente recherche s'inscrit directement dans le prolongement de notre univers et de notre questionnement professionnels en didactique des langues et cultures (DLC). Mais il s'agit moins d'une recherche-action dans la mesure où les acteurs de l'expérience ne sont pas sollicités dans une perspective réflexive sur leurs agirs que d'une « *recherche-implication* » (Anquetil, 2006, p. 52) voire d'une « *pratique-recherche* » (Hosokawa, 2010, p. 127)[8]. La finalité de notre travail de recherche est le développement d'un environnement favorable à la mobilité et à la réflexivité sur cette expérience, favorisant chez nos étudiants des « enrichissements » multiples visibles (humains, interculturels, linguistiques) ou invisibles (intimes).

Dans cette recherche, nous souhaitons, à travers une approche socio-anthropologique, dégager des éléments permettant de développer dans le cursus de formation académique offert par l'UPO, dans l'amont et l'aval de son effectuation, voire pendant, une réflexion sur la notion de séjour

7 En réalité, il y a sans doute beaucoup moins de « hasard des circonstances » que l'expression ne le laisse entendre : il s'agit plus d'une suite logique à l'enchaînement d'un certain nombre d'événements intervenus dans notre vie professionnelle.

8 En japonais « 実践研究 » (*jissen-kenkyu*) : cf. Hosokawa (2007, 2008a).

court à l'étranger non pas seulement comme construction institutionnelle mais comme projet individuel et aussi comme travail d'initiation, ou mieux comme formation et prise de conscience de la complexité des sociétés, favorisant chez les étudiants une prise de distance avec l'expérience vécue, une capacité à observer et à analyser ce qui se joue dans les rapports avec *les autres*, et ce quels qu'ils soient et où qu'ils se trouvent.

Questionnement de départ

C'est dans cette première appréhension de l'environnement d'origine de cette expérience de mobilité internationale encadrée courte que plusieurs séries de questions ont émergé concernant la manière dont les étudiants japonais expérimentent leur séjour dans ce contexte, que nous envisageons comme un lieu d'« hyper-contraintes », à propos desquelles il est aussi possible de se demander s'ils les acceptent ou non, jusqu'à quel point et comment.

Nous nous sommes d'abord demandé quelles étaient la nature et la forme (ou bien les natures et les formes) de cette expérience de séjour en immersion. Quels moments, quelles situations, quels objets, quels individus étaient-ils investis pour dire cette expérience de l'altérité dans un cadre construit institutionnellement ?

À partir de cette double interrogation, les perspectives de questionnement se dégageant de cette expérience de mobilité sont apparues pluridirectionnelles et extrêmement denses. Trois d'entre elles ont semblé constituer *a priori* la trame de l'objet de recherche abordé ici et l'ont nervuré : l'espace, le temps, les expériences, celles de soi et pour soi, celles des autres et celles des apprentissages.

Le stage commence d'abord par une expérience spatiale, c'est-à-dire qu'il correspond en premier lieu à un voire plusieurs déplacements dans et entre des espaces de référence ou de découverte. Mais quelle est la nature de ces espaces parcourus et investis ? En quoi diffèrent-ils de ceux qui ne le sont pas ? S'agit-il d'un ordre de réalité géopolitique ou imaginaire ? À certains moments, l'espace est découpé, figé, des « endroits » sont sélectionnés. Le regard s'y concentre, s'y arrête ; les pensées s'y condensent, s'y figent. Des lieux sont reconnus comme significatifs. D'autres le deviennent. Comment le quadrillage de l'espace, la sélection des lieux et leur l'occupation se construisent-ils et s'organisent-ils ? En vue de quels objectifs ?

Tout en même temps, il s'agit aussi d'une expérience temporelle. Comme l'espace, le temps constitue un élément qui est investi, rempli. Parallèlement, il sert de critère d'étalonnage dans la mise en perspective de soi avec les autres. À partir de quelle(s) temporalité(s), les étudiants abordent-ils les espaces et les lieux de référence ou de découverte de leur séjour ? Des basculements de temporalité se produisent-ils ? Dans quelles conditions ? Pour quels effets ? Quels rapports entre soi et les autres se dégagent-ils alors ? Quelle dialectique pour le binôme identités/altérité dans le cas d'une relation franco-japonaise spécifique est-elle possible, vécue, ressentie, affirmée ?… ou tue ?

Mais si l'espace et le temps peuvent être considérés comme des éléments non seulement constitutifs mais déterminants pour la compréhension de l'expérience mobilitaire, le rapport qui les unit passe aussi par le mouvement des acteurs les traversant via des activités (d'ailleurs, ils ne peuvent être conçus qu'à partir de ces derniers). Or de quel ordre est l'expérience vécue ? Doit-elle être considérée comme une expérience ontologique individuelle, auquel cas elle touche au plus profond de l'individu et de « son identité », de « ses identités » ? Participe-t-elle à ouvrir la « mécanique » identitaire à l'œuvre dans chaque individu ou bien à la refermer pour assurer son unité ? L'expérience de mobilité constitue-t-elle un acte spécifique de socialisation ? Logiques individuelles et logiques collectives sont-elles repérables dans l'expérience de mobilité ? À quel degré ?

Enfin, l'expérience mobilitaire entre le Japon et la France induite par le stage se veut formative. Mais de quelle nature sont les « savoirs » escomptés ? Purement cognitifs ? Linguistiques ? Culturels ? Interculturels ? Esthétiques ? Émotionnels ? Autres ? À qui s'adressent-ils ? Les « savoirs » retirés de l'expérience s'insèrent-ils dans une dimension sociale collective ou individuelle ? Quelle part revient alors au linguistique et au culturel dans les « profits » retirés (s'il y en a) ? Quelles peuvent en être les conséquences pour le rapport pensé (ou non) de l'identité/altérité avant qu'il soit vécu et après ? Des modifications de celui-ci se font-elles jour ?

Ce questionnement foisonnant est celui auquel ont été soumises plusieurs séries de *restitutions* écrites produites par les stagiaires sur leur expérience mobilitaire en France. Il s'agissait de chercher des réponses dans des données d'une écriture, *a priori*, distanciée (temporellement, spatialement, humainement d'avec le moment de sa rédaction et de la lecture par d'autres). N'étaient-elles pas justement réifiées, devenant un lieu essentiel de cette expérience franco-japonaise ? Entre le vécu « brut »

et les mises en mots figeant l'expérience, quels éléments – lieux, moments, individus, objets, faits – pouvaient-ils être sélectionnés par les étudiants et réellement couchés sur le papier, restitués, transmis ? Quels éléments survivaient à la distance temporelle et spatiale et pourquoi ?

Notre question de départ s'est alors condensée dans la formule suivante : en quoi consiste et que représente une expérience de mobilité encadrée courte, voire ultra-courte, en France pour des étudiants japonais d'après les productions écrites qu'ils en laissent ?

Organisation générale du travail de recherche

La première partie (partie I, « Les mobilités et leurs composantes ») offre un panorama géographique et culturel élargi de l'état des recherches sur la mobilité académique internationale et nous permet de resituer notre problématique dans ce contexte global (chapitre 1, « Recherches antérieures : un état des lieux »). La situation européenne apparaît ainsi comme un lieu privilégié d'observation et de réflexion dans le domaine mobilitaire, comme effet du phénomène Erasmus et de l'émergence des principes du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Nous l'avons complétée par une incursion dans l'aire nord-américaine et asiatique. Or nous constatons que, de tous côtés, le critère d'une certaine durée (six mois, un an ou plus) et celui d'un niveau minimum de maîtrise de la langue étrangère sont présupposés et qu'ils orientent les travaux dans le sens d'un questionnement sur les acquisitions (compétences, capitaux…) qui seraient consécutives voire inhérentes à l'expérience à l'étranger. Outre le fait qu'il s'agit souvent de mesurer les différences entre un avant et un après, que le changement est posé comme allant de soi, tout comme *les enrichissements*, nous observons que ces orientations épistémologiques, mais aussi celles, méthodologiques, qui s'ensuivent, ne peuvent pas permettre de comprendre une expérience de mobilité ultra-courte avec des étudiants ayant un « faible »[9] niveau à communiquer langagièrement, ne se présentant pas dans un dispositif conceptualisé de l'amont à l'aval du séjour (à la différence d'expériences ou de recherches-actions menées à Hong-Kong, à Macerata (Italie), à Fribourg (Suisse)…).

[9] Nous utilisons ici le terme « faible » par commodité. En réalité, dans une optique CECR (Cadre européen commun de référence pour les langues), un apprenant peut ou ne peut pas faire et dire telle ou telle chose dans un contexte socio-linguistico-culturel donné.

Si le questionnement de recherche et la première version de nos hypothèses que nous avons formulés dans notre introduction trouvent directement leur inspiration dans les travaux antérieurs examinés dans le premier chapitre et s'ils s'inscrivent bien dans ce cadre épistémologique général seul à même de permettre de comprendre les développements théoriques ultérieurs, nous situons cependant la spécificité de notre réflexion sur notre objet de recherche à l'intersection de deux axes : celui concernant la mobilité ultra-courte d'apprenants aux compétences limitées dans une langue étrangère donnée et celui de la restitution écrite de leur expérience de séjour.

Dès lors, dans cette partie, nous reprenons la question des notions qui peuvent être activées. L'examen attentif de celles de *mobilité*, d'*individu*, d'*identité* nous entraîne vers celle d'*expérience* (chapitre 2, « Des mobilités multiples : un nouveau paradigme ? »). Ne pouvant pas préjuger de toutes les possibilités offertes par les contenus de notre corpus, nous proposons alors de nous intéresser à la notion de *situation d'expérience*. Cette dernière se définit comme une *totalité orientée*. Cette double perspective – *totalité* et *orientation* – guide alors notre réflexion.

Ainsi, dans le chapitre suivant (chapitre 3, « La situation d'expérience de mobilité dans ses différentes réalisations »), nous proposons d'étendre et de concentrer la notion de situation d'expérience à sa dimension mobilitaire. Nous postulons alors l'existence d'une catégorie spécifique de situation d'expérience qui serait structurellement dynamisée par cinq éléments : *la nation*, *l'institution académique*, *la jeunesse*, *le quotidien et l'ordinaire intriqués*, *le voyage à l'étrange*r. Après l'examen des spécificités de chacun de ces éléments, y compris dans certaines dimensions propres au Japon, nous essayons de dégager *les formes d'expérience de mobilité* auxquelles ils peuvent donner lieu, en particulier en vertu de leur degré d'intensité.

Nous avons alors déjà clairement posé que nous appréhendons notre objet de recherche comme un ensemble complexe et comme étant à la croisée de différentes entrées notionnelles. Cependant, il manque encore celle de la *restitution de l'expérience*. Cette dernière nécessite une réflexion approfondie car les mises en mots demandées dans un contexte de mobilité internationale encadrée empruntent à différents *genres*, *récits de voyage* ou *écrits académiques*, donc à différents tons dans l'écriture, celui de la liberté ou celui des contraintes, à différentes manières d'être devant l'écriture de restitution d'expérience de mobilité (chapitre 4, « Restituer une expérience de mobilité académique internationale : formats d'écriture

et matériau narratif »). La première participe à alimenter *une communauté de discours*, ou *communauté discursive*, sur la seconde qui se développe à l'intérieur du cadre académique mais en étroite relation avec des discours produits « dans la société », donc avec des visées fonctionnelles élargies, dépassant la simple question de l'évaluation.

Dans la partie méthodologie qui suit (partie II, « Les données du terrain », chapitre 5, « Un itinéraire méthodologique »), nous évoquons d'abord les éléments de niveau macro, méso ou micro qui nous semblent structurer et distinguer le contexte de conception et de réalisation de cette recherche sur une expérience de mobilité académique entre Japon et France courte, c'est-à-dire que nous explicitons ce que nous appréhendons comme notre terrain de recherche. Nous décrivons alors notre corpus, qui comprend plusieurs séries d'écrits relatant les expériences de séjour en 2007 et 2008, et le cheminement auquel il nous a obligée dans le champ de la recherche qualitative en DLC. En effet, ayant volontairement choisi de ne pas interroger directement les étudiants mais d'essayer de comprendre ce que signifiait pour eux le *Séminaire de langue française et de cultures francophones* à travers des écrits qu'ils en avaient laissés, nous avons été confrontée de manière assez aiguë à la question du mode d'analyse approprié à notre questionnement et à notre corpus. Ayant opté pour une observation de *fragments* dans lesquels nous posons pouvoir repérer des *traces en plein* et *en creux* manifestant l'appréhension de leur expérience par les stagiaires, nous examinons alors le potentiel heuristique de ces notions analytiques.

Notre troisième partie analytique et interprétative (partie III, « Une situation d'expérience de mobilité en traces et fragments ») comporte quatre chapitres. Dans le premier (chapitre 6, « Le matériau graphique à travers paramètres, textures ou les traces des modes de son appropriation par le scripteur »), nous observons le matériau graphique dans sa matérialité première. Les écrits vus sous cet angle posent la question de savoir à qui appartiennent les espaces scripturaires qui y sont ouverts. Les traces que nous y repérons montrent que les scripteurs se les approprient en les occupant. Ces espaces constituent un enjeu de pouvoir symbolique entre autorité enseignante et stagiaires en même temps qu'ils servent de lieu de construction à une communauté discursive spécifique.

Ensuite, nous abordons les fragments dans leur discursivité afin de tenter de cerner l'orientation et les dimensions de la situation d'expérience de mobilité (chapitre 7, « Traces des orientations et dimensions de la situation d'expérience de mobilité dans les fragments

discursifs »). Celle-ci est à voir dans son déroulement temporel, c'est-à-dire comme un ensemble se déployant en amont, pendant et en aval. L'interprétation que nous proposons de la première période, observable pour l'essentiel seulement *a posteriori*, nous amène à penser que l'utilisation de certains éléments (mention du réseau social) et l'anticipation du voyage via l'activation de certains topoï sur la France servent à essayer de se garder des effets de *déstabilisation* qui sont pensés comme consubstantiels au voyage à l'étranger. Celle-ci survient bien et se manifeste dans une série de « premières fois » mais n'est pas présentée comme durant : les stagiaires usent de différentes stratégies (recomposition d'un réseau social, visites de lieux célèbres…) ou profitent des effets de régularité du programme pour s'approprier un nouveau quotidien (temps, activités, lieux…). Il reste que, dans une série de moments spécifiques, l'apprivoisement du voyage à l'étranger n'apparaît acquis qu'en surface et que sa dangerosité ressurgit brusquement, et ce pas seulement au moment du départ. Dans ces cas-là, les scripteurs peuvent toujours faire appel à une appartenance identitaire nationale-culturelle comme moyen de réassurance. L'expérience implique aussi son appréciation. Celle-ci est distillée dans différentes parties des écrits mais nous nous intéressons d'abord en priorité à la recherche des traces négatives.

Cette analyse nous permet de comprendre les dimensions prises par la situation d'expérience de mobilité et la manière dont elle est orientée dans sa globalité. Mais cela ne nous permet pas de comprendre comment chacun des stagiaires s'en saisit pour y inscrire une expérience donnée, dont nous pensons qu'elle ne nous est accessible qu'à travers des degrés d'intensité lui donnant forme. Ainsi, dans le chapitre suivant, nous intéressons-nous à suivre les stagiaires dans les traces de leur implication dans le stage sous différents angles : comme individu écrivant, comme individu se mettant ou non en scène dans des interactions avec des autres, comme individu se saisissant ou non de l'ailleurs dans lequel il se trouve. Nous abordons, alors, la question de l'implication du stagiaire dans l'aval du stage et nous envisageons différentes relations possibles à l'expérience de mobilité (chapitre 8, « Traces du stagiaire-scripteur dans les fragments discursifs »).

Nous ne perdons cependant pas de vue que nous ne pouvons parler de l'expérience des stagiaires qu'à travers *les traces* qu'ils en laissent dans les écrits. La question de leurs rapports à ces écrits fait donc l'objet de nos analyses et de nos interprétations dans ce qui suit (chapitre 9,

« L'expérience de mobilité comme mises en scène de soi, pour soi et pour les autres à travers diverses modalites d'écriture »). Les genres supposés des écrits se trouvent modifiés, ou du moins aménagés, par les pratiques d'écriture qu'ils accueillent. Nous nous intéressons alors aux fonctions qui leur sont attribuées de fait *via* et dans l'expérience de restitution et *via* et dans l'expérience de mobilité par les stagiaires : ils sont là pour synthétiser *un stage*, *un voyage*, *une aventure*, *une* ou *des expériences*, pour accueillir *des souvenirs*. Ce faisant, les scripteurs développent les images d'eux-mêmes qu'ils souhaitent laisser à travers leurs écrits et à l'issue du séjour : *témoin*, *expert*, *étudiant modèle*, *apprenant modèle*, *natif modèle*… Le travail d'écriture n'apparaît plus alors comme « gratuit » ou juste là pour répondre à des prescriptions enseignantes, mais bien comme un acte intentionnel pour se positionner dans la société japonaise et les écrits servent à transmettre ce message.

Dans une quatrième partie conclusive (partie IV, « Conclusion générale : faire fructifier son expérience ? »), nous présentons les résultats de notre recherche d'un point de vue synthétique en reprenant les notions de situation d'expérience de mobilité, de communauté discursive et d'expérience de mobilité courte. Nous proposons alors pour cette dernière une nouvelle définition en articulation avec les deux autres. Dans cette perspective, les écrits et l'écriture de la restitution de l'expérience n'apparaissent plus comme des objets possibles, souhaitables, bienvenus, etc., mais comme des éléments constitutifs de cette expérience même. Ils font sens en relation avec elle.

Au terme de cette recherche, ayant dégagé la valeur de ces écrits, nous revenons sur les apports et limites de notre travail et ouvrons de nouvelles pistes de réflexion et de pratiques possibles dans le champ de la DLC autour d'un approfondissement via la notion d'objet transitionnel/de transitionnalité et du développement de pratiques d'écriture centrée sur l'expérience de mobilité courte. Nous inscrivons ces dernières dans la globalité de la temporalité de la réalisation de l'expérience, soit de l'amont à l'aval. Par un patient travail de prise de conscience de réalités et d'imaginaires variés et variant, le but est de faire émerger chez les étudiants-stagiaires la figure de passeurs de langues et de cultures qu'ils portent en eux.

Partie I

Les mobilités et leurs composantes

CHAPITRE 1

RECHERCHES ANTÉRIEURES : UN ÉTAT DES LIEUX

Dans ce premier chapitre, nous établissons un état des recherches sur les mobilités académiques internationales dans différents contextes : le contexte européen et le contexte non européen. Le premier apparaît très influencé par les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme, par le phénomène Erasmus, par les problématiques de l'identité/altérité, des appartenances identitaires et culturelles, en un mot par la « bonne » gestion des relations avec les autres dans une rencontre donnée ou dans l'insertion dans leur quotidien. À l'intérieur du contexte non européen, nous accordons une attention particulière à celui du Japon eu égard à certains événements de son histoire nationale. Nous maillons cette progression spatiale et diachronique avec la question des matériaux soumis à analyse dans ces recherches. Il nous apparaît alors que les critères de durée, de compétence à communiquer langagièrement, de degré d'encadrement (ou de rapport à l'institution organisatrice), le mode et le temps de recueil des dires sur l'expérience de mobilité constituent des éléments pouvant faire varier les orientations épistémologiques des recherches sur les mobilités académiques internationales et par conséquent sur leurs résultats. Nous proposons alors deux hypothèses de recherche permettant la construction de notre positionnement théorique dans les chapitres suivants.

1.1 Les recherches sur les mobilités académiques internationales en Europe

Avant d'être paradigme (Urry, 2005), la mobilité a d'abord été appréhendée, dans sa version « sociale » et « verticale », comme un objet de recherche pour sociologues quantitativistes (tel R. Boudon par exemple), dans sa version « spatiale » et « horizontale » comme un objet

pour géographes (Lévy et Lussault, 2003 ; Kaufmann et Jemelin, 2004 ; Kaufmann, 2005 ; etc.), et un objet pour historiens dans une option plus spécifiquement « académique » (J. Le Goff, J. Verger, etc.). Ces courants historiques d'appréhension de l'objet mobilitaire continuent à influencer les recherches actuelles de deux manières : d'une part, l'approche quantitativiste reste privilégiée dans un certain nombre de travaux, d'autre part, un continuum temporel est établi entre la mobilité « ancienne » (antique, médiévale, moderne…) et la mobilité actuelle. F. Dervin en propose ainsi un tableau synoptique dans un de ses travaux (Dervin, 2008a, pp. 24–25).

1.1.1 Des notions en question : perspective générale

Pourtant de plus en plus de recherches contemporaines sur la mobilité académique internationale ne se réduisent plus à une actualisation de données statistiques ou à un élargissement de l'assise géographique d'étude. Le phénomène de la mobilité en tant qu'objet de recherches a gagné en « épaisseur ».

Historiquement parlant, et tout spécialement dans le cas de l'Europe et d'autres pays « occidentaux » tels les États-Unis ou le Japon, la période d'après-guerre a permis un enrichissement des classes moyennes, une élévation du niveau de vie et l'essor du secteur du tourisme de masse entre autres (Amirou, 2000, 2012 ; Amirou et Bachimon, 2000 ; Urbain, [1991] 2002 ; Équipe MIT, 2008 ; Viard, [2006] 2008). Ces transformations ont été accompagnées, pour l'Europe, d'une volonté politique de coopération entre « nations ». Dans cette optique, « la jeunesse » est apparue comme une catégorie d'âge pour laquelle des investissements spécifiques devaient être effectués (dans l'espoir de construire une nouvelle conscience géopolitique via des temps de socialisation particuliers (Papatsiba, 2003, p. 18 sqq ; Anquetil, 2006, p. 15 sqq ; Ballatore et Blöss, 2008 ; Close, 2011)). Entre la France et l'Allemagne a ainsi été fondé l'Office franco-allemand de la jeunesse, dont les objectifs ont toujours été « d'encourager les relations entre les jeunes des deux pays, de renforcer leur compréhension et, par là, de faire évoluer les représentations du pays voisin » à travers « des échanges et des projets de jeunes Français et Allemands sous diverses formes : échanges scolaires et universitaires, cours de langue, jumelages de

villes et de régions, rencontres sportives et culturelles, stages et échanges professionnels, bourses de voyage, travaux de recherche » (OFAJ)[1].

Ce phénomène d'accroissement des pratiques de déplacements d'*individus* dans le cadre des loisirs, dans celui des « échanges » scolaires ou universitaires (Pugibet, 2004 ; Wallenhorst, 2008 ; Colin, 2014), etc., fait que « voyage », voire « tourisme », « formation » ou bien « expérience » sont des notions de plus en plus mises en relation (Brougère, 2012 ; Brougère et Fabbiano, 2014 ; Decroly, 2015 ; Brémaud, Breton, Eneau et Pesce, 2017 ; Guyon et Goï, 2017).

Par ailleurs, cela a entraîné un renouveau du questionnement sur la culture (Cuche, 1997, [1996] 2004 ; Jullien, 2016)[2], sur l'identité (Kaufmann, 2004, 2007, 2008[3] ; Jullien, 2016) (qui se métamorphose en « identifications » (Maffesoli, 1998 ; Di Méo, 2009 ; etc.), à moins qu'elle ne devienne « liquide » (Bauman, 2010 ; Bauman, [2005] 2013 ; Dervin, 2011a)[4], et sur l'altérité (Crépon, 2006 ; Kilani, 1992, 1994 ; Sayad, 2006 ; Jullien, 2012 ; etc.) ou le cosmopolitisme (Coulmas, 1995 [1990] ; Beck, 2004 [2006] ; Cicchelli, 2012, 2016). Cette dynamique a conduit à une réflexion sur l'interculturel et à sa critique (Abdallah-Pretceille et Porcher, 1999 ; Camilleri et Cohen-Emerique, 2000 ; Dasen, 2002 ; Perregaux, 2002 ; Dervin, 2004, 2011b, 2013, 2017 ; Villanova, Hily et Varro, 2001 ; Bertrand, 2005 ; Gohard-Radenkovic, 2005a, 2006 ; Varro, 2007 ; Barthélémy et Goux, 2016 ; etc.) puis à celle d'interculturalité et à sa critique (Blanchet, 2007 ; Blanchet et Coste, 2010a ; etc.) et finalement à une notion de « l'humanisme du divers » ou « diversité » (Abdallah-Pretceille, 2005 ; Dervin, 2009b)[5]. Ajoutons à cette liste non exhaustive la réflexion anthropologique de Christian Giordano (2003) sur le terme culture et sur trois notions dérivées construites à partir de l'adjonction d'un préfixe « multi, inter et trans » (p. XIV) : il estime qu'elles ont été créées pour « échapper aux reproches partiellement justifiés de *culturalisme, d'essentialisme, de réification* et d'autres encore » (p. XIV). Ce sur quoi insiste ce chercheur, et sur ce point il est repris

---

1 http://www.ofaj.org/.

2 Mais, il est aussi possible d'aborder ce domaine par la bande (cf. Bourdieu, 1965).

3 Kaufmann, J.-C. (2007). « Qu'est-ce que l'identité ? », *Canal Académie*, emission du 12 avril 2007 : <http://www.canalacademie.com/emissions/foc207.mp3> ;<http://www.canalacademie.com/ida1416-L-identite.html>.

4 Et qui dit « liquide » imagine aussi le « solide » (Dervin, 2008b).

5 F. Dervin a aussi proposé le terme de « protéophilie » (2008d).

par A. Gohard-Radenkovic (en particulier 2010), est « la nécessité d'un changement de paradigme, à savoir de considérer les incompréhensions, les controverses, les rivalités et enfin les conflits aussi bien comme des phénomènes anthropologiquement et sociologiquement irréductibles que comme des pratiques sociales inhérentes à l'interculturalité […] » (Giordano, 2008, p. 170).

Tous ces termes entretiennent donc des rapports de continuité entre eux (glissements sémantiques ou oppositions) en un dynamique foisonnement. Cinq notions clés, un « couple » et un « trouple » (Rispail, 2011, p. 170) « identité(s)/altérité[6] », « culture(s)/interculturel/interculturalité » alimentent le débat. L'une de ces notions en particulier – l'identité/les identités – sera rediscutée ultérieurement dans ce travail.

Dans l'immédiat, nous nous bornons dans les lignes qui suivent à proposer des acceptions rencontrées dans le champ de la DLC qui focalisent sur le principe d'un processus et à partir desquelles les débats entre chercheurs s'organisent, car il semble bien que ce soit aussi le changement de champ scientifique qui participe de la multiplication des réflexions (et des définitions). En effet, passant dans le champ de la DLC, les cinq notions précédentes ne sont plus seulement des objets d'étude mis à distance ou désincarnés mais deviennent des *objets à enseigner, à transmettre, à faire connaître, à découvrir, à manipuler, à saisir, à développer, à faire sien, à faire émerger*[7]. Ce changement du rapport à l'objet (Gohard-Radenkovic, 2005a, pp. 23–24) n'est pas sans effet dans l'approche notionnelle qui en est faite.

---

6 Les identités seraient plurielles mais l'altérité une. La notion d'altérité ne semble pas être abordée comme pouvant se démultiplier.

7 Cependant, si nous suivons Hideo Hosokawa, nous devrions préciser dans cette suite qui en sont les initiateurs ou les bénéficiaires : *enseigner, transmettre, faire connaître à d'autres, découvrir par soi-même, manipuler, saisir, développer par soi-même et pour soi-même, faire émerger en soi-même*. En effet, ce praticien-chercheur estime que : « L'individualisation de la culture commence lorsque l'on met en doute le principe d'une culture existant en soi comme code soutenant la société. C'est la troisième position qui considère le code culturel […] comme changeant, dynamique. De fait, il ne peut être un objet d'études. Sur ce point, il y a une grande différence avec les autres courants jusque-là abordés. Autrement dit, le code jusqu'ici enseigné était figé mais, avec ce changement de point de vue, il est désormais fluctuant et son enseignement est devenu impossible par la même occasion » (Hosokawa, 2010, p. 122). Nous le remercions de nous avoir transmis une version de ce texte.

1.1.2 Des notions en question : altérité/identité(s)

Ainsi dans le couple altérité/identité(s), le premier des termes apparaît, suivant des angles disciplinaires qui se croisent, comme « une qualité ou une essence, l'essence de l'être-autre » (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 4), comme un « contexte » (Candelier et De Pietro, 2011, p. 270), comme relevant du domaine de l'« expérience » (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 5 ; Zarate, 2008, p. 180 ; Blanchet et Chardenet, 2011, p. 445), ou bien encore comme « une relation à l'altérité » trouvant spécifiquement à s'exprimer « en situation de mobilité » (Gohard-Radenkovic, 2006) et finalement comme une « notion » ou un « concept » (Anquetil et Molinié, 2008, p. 85). Un double glissement s'opère qui va de la tentation de la réification dans des situations où l'existence de *l'autre* (car c'est de lui qu'il s'agit), terme qui « désigne des choses très différentes » (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 4), n'est pas posée comme extérieure, à une rencontre asymétrique donnée et qui est un lieu d'expression de pouvoir, à une mise en relation instable et mouvante, renvoyant à un questionnement sur soi. Ainsi, l'altérité se comprend en relation avec la problématique du même et de l'autre tout à la fois en dehors et en dedans de soi, autrement dit elle rebondit sur la notion d'*identité* qui elle-même se ramifie au point de ne plus pouvoir être appréhendée sous la seule forme d'un singulier mais sous celle d'un pluriel, ou bien de se régénérer en *identification*.

L'altérité est donc « une dimension constitutive du soi et pas seulement de l'autre », « une tension entre le même et l'autre, l'*idem* et l'*alter* », « un processus et non un état », non « pas de l'ordre de l'essence » mais quelque chose qui relève du « relationnel », du « relatif », quelque chose de « [construit] par et à travers l'interprétation » (Goï, Huver et Razafimandimbimanana, 2014, p. 5), donc « un processus d'altération » (*ibid.*). L'altérité « accomplit simultanément l'opération de la découverte d'un autre soi, l'altérité du “hors-soi” devenant alors une altérité de sa propre identité » (Affergan, 2006, p. 23).

1.1.3 Des notions en question : culture/interculturel/interculturalité

1.1.3.1 De la culture

La présence du doublet altérité/identité(s) au côté du triplet culture/interculturel/interculturalité ne doit pas surprendre dans l'espace

théorique concernant l'expérience de mobilité académique appréhendée dans une perspective socio-anthropologique. En effet, l'autre qui a été *inventé* (Kilani, 1992, 1994 ; Fabian, 2006 ; Gohard-Radenkovic, 2005a, p. 19) sert de pivot au basculement notionnel en étant pensé par « une » culture : « Lors du contact de cultures émerge donc des deux bords une description de l'autre qui permet de l'incorporer dans son univers, dans un corps de représentation mythique et familier. L'autre est ainsi apprivoisé, neutralisé par la médiation de la culture. Par sa différence maîtrisée, l'autre va renforcer ou réalimenter le système de signification et l'identité propre » (Kilani, 1994, p. 68).

Aline Gohard-Radenkovic renchérit en inversant l'ordre d'entrée des termes autorisant le passage entre les sphères notionnelles « culture » et « altérité », affirmant que « les notions de culture et d'interculturel sont étroitement liées aux représentations de l'altérité, perçue et définie par les collectivités en termes de différence, le plus souvent réduite à l'appartenance nationale, ethnique ou culturelle » (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 56)[8]. Elle remarque alors que : « La recherche en interculturel tantôt emprunte aux conceptions issues des sciences sociales, tantôt les reproduit ou les interprète, tantôt les ignore ou les détourne de leur acception anthropologique » (*ibid.*).

Mais qu'est-ce que *la culture* ? Bien que « la notion de culture [soit] inhérente à la réflexion des sciences sociales » car « nécessaire […] pour penser l'unité de l'humanité dans la diversité autrement qu'en termes biologiques » (Cuche, [1996] 2004, p. 3), en réalité, la question ne peut plus être posée de cette manière frontale, et à plus forte raison dans le champ de la DLC, comme si les chercheurs avaient la capacité de lui apporter une réponse unique en tout lieu et en tout temps alors que « plus d'une centaine de définitions […] existent » (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 57). La prise en compte de la polysémie du terme (Cuche, [1996] 2004 ; Gohard-Radenkovic, 2010 ; Dervin, 2011, 2013 ; Pretceille, [1999] 2013 ; Lavanchy, Gajardo et Dervin, 2011 ; etc.) s'accompagne de la reconnaissance du fait culturel non plus « comme un ensemble cohérent, organique bien intégré, [comme] une entité fixe et isolée » (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 58) mais comme un ensemble mouvant et évolutif se transformant à la fois du fait qu'il ne trouve à s'exprimer

---

[8] Nous prenons acte toutefois que cette remarque est faite dans la perspective de l'usage de « l'interculturel » par une collectivité établie.

qu'à travers des individus – « les cultures sont véhiculées par des individus et ne peuvent s'exprimer que par leur intermédiaire » (Pretceille, [1999] 2013, p. 9) – mais aussi que son appréhension est tributaire du regard, et de l'usage en découlant, qui est porté sur lui par ces derniers. C'est par le biais d'une opération cognitive relevant d'une approche qui se trouve être chez quelques chercheurs en DLC d'inspiration anthropologique (Gohard-Radenkovic en général ; Dervin et Vlad, 2010 ; Lavanchy, Gajardo et Dervin, 2011 ; Dervin, 2011c ; Dervin et Fracchiolla, 2012 ; Pretceille, 2012) que le fait culturel envisagé comme pratiques et réalisations concrètes de l'humain en tant qu'« interprétation du monde » et « structuration des comportements » (Cuche, [1996] 2004, p. 96), autrement dit comme étant une « complexité » (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 58), reste pertinent, compréhensible et matière à « travailler » (enseignement et apprentissage) dans et hors des classes de langue : il s'agit d'appréhender les faits de culture portés par des individus dans la perspective des usages (pratiques, discours, représentations, etc.) qu'ils en font (Dervin, 2017).

1.1.3.2 De l'interculturel à l'interculturalité

Malgré les apparences, les évolutions de la notion de culture dont nous avons donné un très bref aperçu dans les lignes qui précèdent affectent peu, semble-t-il, celles concernant la notion d'interculturel : ce dernier terme apparaît comme un domaine notionnel indépendant, comme un domaine qui se serait affranchi de la tutelle de la notion de culture. Nathalie Auger (2007), par exemple, examinant les *constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, développe sa démarche autour de la notion d'altérité. Elle remarque que « l'interculturel, en tant que tel, est une notion peu usitée [qui] apparaît dans le syntagme didactique ou la pédagogie interculturelle » (p. 14). Elle estime que « tout se passe comme si le fait de prendre en compte la situation d'interculturalité entraînait la nécessité d'une approche didactisée de la situation » (*ibid.*).

Notons dès à présent, en plus du rapport étroit, posé d'entrée de jeu à son travail, entre « éducation » et « interculturel » (De Carlo, 1998 ; Abdallah-Pretceille, 2003 ; Bertrand, 2005 ; Pretceille, [1999] 2013 ; etc.)[9], cette brusque transition du terme *interculturel* à celui

[9] Ailleurs, le lien s'établit à partir de la notion d'altérité (cf. Groux, 2002).

d'*interculturalité*. C'est un changement de perspective, avec focalisation sur les apports possibles de l'ethno-anthropologie, autrement dit encore de l'émergence de la notion d'altérité dans le débat, qui permet en réalité de relier ces termes entre eux (Gohard-Radenkovic, 2005a).

Anahy Gajardo, Fred Dervin et Anne Lavanchy (2011) prennent acte de l'usage synonymique fait entre *interculturel* et *interculturalité* mais soulignent qu'il existe des « espaces spécifiques à chacun d'entre eux » (p. 25). Le passage du premier au second se fait sur la base de l'introduction de l'idée de dynamisme, de mouvance et de labilité, qui apparaît pour le coup tributaire des évolutions des notions de culture et d'identité. Dans le même temps émerge la prise en compte d'une situation intersubjective, d'une situation de rencontre :

> L'adjectif « interculturel » (et son utilisation en tant que substantif : « l'interculturel ») est généralement utilisé pour qualifier des relations s'articulant autour de l'idée d'une rencontre avec une altérité, ou d'une rencontre entre des cultures différentes, pensées comme des îles, ou des entités distinctes, aux frontières clairement marquées. Notre utilisation du terme interculturalité, qui vise à souligner la dimension processuelle, contextuelle et interactionnelle inhérente aux relations dites interculturelles, est directement inspirée du terme « culturalité » qu'Abdallah-Pretceille (2003, p. 16) propose pour renvoyer « au fait que les cultures sont de plus en plus mouvantes, labiles, tigrées et alvéolaires ». Dans le même sens, nous pourrions envisager de faire appel à l'idée d'interculturation, inspirée ici d'une interrogation formulée par Cuche à propos du terme de culture : « Peut-être faudrait-il remplacer le mot « culture » par celui de « culturation » (déjà contenu dans « acculturation » pour souligner cette dimension dynamique de la culture ? » (2010 [1994], p. 70). Tant « interculturalité qu'« interculturation » visent à déplacer l'emphase sur les cultures « solides » et de souligner, par l'utilisation de suffixes, la dimension processuelle des rencontres. (Gajardo, Dervin et Lavanchy, 2011, pp. 25–26)

Reste cependant qu'appréhender l'interculturel comme un processus ne résout pas toutes les apories relevant de la notion. En effet, le choix du préfixe – *inter-* ? *pluri-* ? *multi-* ? *trans-* ? (Giordano, 2003 ; Jeudy, Galera et Ogawa, 2008), *alter-* ? (Blanchet et Coste, 2010a, p. 20) – ouvre sur de nouvelles questions (Gajardo, Dervin et Lavanchy, 2011, p. 12 sqq.). Que représente « l'entre » de l'*inter*-culturel ? Un espace entre deux entités distinctes ? Un « produit » nouveau créé à partir d'un mélange de deux « cultures » ? Malgré son air de « nouveauté », l'*interculturel* ne serait-il qu'un phénomène de recyclage de tendances essentialisantes (Varro, 2007 ; Gajardo, Dervin et Lavanchy, 2011 ; Dervin, 2017) ? Ou bien

encore, l'expression « d'une désapprobation de l'idée de la culture conçue comme une cage de verre telle qu'elle semble être au contraire liée au préfixe multi » (Giordano, 2003, p. XV) ?

L'utilisation de tel ou tel préfixe (Giordano, 2003) n'est donc jamais neutre mais bien toujours idéologiquement orientée et l'interculturel en particulier se voit attribuer des « faces cachées » (Carignan, Thésée et Carr, 2010 ; Gohard-Radenkovic, 2010). Par ailleurs, la traduction de ce dernier terme, par exemple, dans d'autres langues n'arrange rien. En japonais, « interculturel » devient « ibunka » (異文化) soit « culture(s) différentes(s) » et ne peut servir qu'à un approfondissement de « compréhension » (« ibunka rikai ») (Himeta, 2006, p. 87 sqq.) via une démarche de nature communicative (Hosokawa, 2008b) entre des cultures différentes dont l'une est obligatoirement, même si jamais explicitement mentionnée, « la » culture japonaise, si bien que dans le champ de la didactique du japonais langue étrangère (ou JLE), il devient nécessaire de penser à « dépasser » cette frontière cognitive (Hosokawa, 1999 ; Ogawa, 2007). Pour ce qui est du terme « interculturalité », la version japonaise du CECR (2002) propose « ibunkatekiosei » (異文化適応性) soit « capacité à s'adapter à la culture différente (aux cultures différentes)[10] ».

Ces problèmes non résolus amènent les chercheurs, qui sont en même temps des praticiens, à réagir de différentes manières :

1) en considérant que la notion d'interculturalité n'est plus adéquate. Cette position est adoptée par M. Abdallah-Pretceille qui prône « un humanisme du divers » (2003), par F. Dervin qui parle de « diverses diversités ». L'idée de ces chercheurs est qu'il convient de partir de l'individu – « au cœur non pas d'une identité mais d'une pluralité d'identités » (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998, p. 91) – ou apprenant qui se trouve (pour des raisons variées) en situation d'interaction avec un autre individu, ce qui va donner sens, qui va obliger à dégager une signification spécifique à cette situation ; l'interculturalité est *une relation en train de se faire* : « On entre alors dans la rencontre entre individus pluriels, qui se construisent à travers/au-delà des identités solides et des différences culturelles apparentes, imaginées et/ou imposées, dans une historicité, une intersubjectivité et des contextes spécifiques d'interaction. Cette compréhension de l'interculturalité correspond pleinement à l'humanisme du divers

10 Le japonais ne permet pas d'éclaircir ce point.

(Abdallah-Pretceille, 2003) […] » (Gajardo, Dervin et Lavanchy, 2011, p. 26) ;

2) en posant que l'interculturalité ne peut être qu'une *approche* dynamique à mettre en œuvre dans le champ de la DLC (Blanchet, 2007 ; Blanchet et Coste, 2010a ; Blanchet et Chardenet, 2011 ; Dervin et Fracchiolla, 2012) reposant sur la reconnaissance de la pluralité (Blanchet et Coste, 2010a ; Zarate, Lévy et Kramsch, 2008, p. 15), d'où la possibilité de « compétence interculturelle » (Byram, Zarate et Neuner, 1997 ; Byram, 2011), et finalement la proposition d'une nouvelle transformation terminologique en « interculturation » (Gajardo, Dervin et Lavanchy, 2011, p. 26 ; Blanchet et Coste, 2010a, p. 11).

Bien que ces positions ne se confondent pas, elles possèdent un point commun qui est de refuser *a priori* le « donné d'avance ». Le « divers », l'approche interculturelle en DLC via le principe de la pluralité s'organisent autour de la prééminence du contexte et de la temporalité dans lesquels se produit une rencontre (directe ou médiée, y compris celle dans le cadre d'une salle de cours) : « Le code étant dynamique et fluctuant, le pédagogue est amené à changer de point de vue : il ne s'agit plus du code culturel d'une société donnée, qui serait l'objet de l'enseignement, mais du regard que porte chaque individu sur ce code » (Hosokawa, 2010, p. 122).

L'interculturalité est du donné historicisé, du donné en contexte.

1.1.3.3 Diversité et différence

Mais l'interculturalité ne serait-elle, à la suite de l'interculturel, qu'« un instrument de gestion de l'altérité » (Gajardo, Dervin et Lanvanchy, 2011, p. 27) ? En déplaçant le curseur de la problématique sur l'individu, la notion relevant de l'interculturel ouvre une nouvelle perspective de recherche : sa visibilité reste toujours de l'existence d'une relation en train de se faire mais elle devient une responsabilité entre ces individus se rencontrant. Elle s'apparente alors à une démarche herméneutique : le sens de la rencontre est donné dans et par l'interprétation qu'en font les individus, ou mieux, les personnes qui se rencontrent : « L'herméneutique est une philosophie de la relation qui met au centre de ses préoccupations la problématique altéritaire, considérant que le sens ne se construit que

dans et par le frottement, la rencontre, voire le conflit avec l'autre […] » (Debono et Goï, 2012, p. 8).

Cette approche est à lire comme l'introduction d'un principe éthique dans la question du rapport à l'autre. Celui-ci, d'après E. Levinas, ne peut apparaître dans son intégralité que si la relation qui s'établit entre « Je » et « Tu » (Buber, 1992) est « asymétrique » (Rey, [2003] 2004, p. 6). Pour qu'autrui apparaisse, il faut donc de *la différence*. Or il s'avère que le risque est grand que cette dernière soit à son tour et dans la rencontre en train de se faire essentialisée (Ogay et Edellmann, 2011 ; Pretceille, 2012). La notion de différence – « un concept de *rangement* » (Jullien, 2012, p. 28) – contient en germes des options « de jugements de valeur, de classements de ce qui est « autre » » (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 60). Rien ne garantit alors que son remplacement par la notion de diversité (Gohard-Radenkovic, 2010, p. 64), que ce soit dans des contextes d'« interventions didactiques » (Debono et Goï, 2012) ou non, produise les effets réflexifs attendus (Bonoli, 2012).

1.1.3.4 Plurilinguisme, pluriculturalisme en situation de mobilité : l'émergence de la notion de « capital »

En parallèle, la didactique des langues et des cultures, champ émergeant et se renforçant petit à petit dans le temps du développement d'une nouvelle entité géopolitique, l'Union européenne, bénéficiant d'un climat favorable à une réflexion sur l'enseignement-apprentissage des langues (CECR), parce que servant les intérêts de la précédente (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008, pp. 15–17), a intégré de nouvelles problématiques : la désormais nécessaire cohabitation et collaboration des uns avec les autres favorise alors la prise de conscience de l'existence d'une pluralité au sein même de l'espace européen. Partant d'une réflexion globale sur la « compétence socioculturelle » (Byram, Zarate et Neuner, 1997), la DLC produit du et se met au « plurilinguisme »[11] et au « pluriculturalisme » (Beacco, 2005 ; Zarate, Lévy et Kramsch, 2008). Au cœur de cette dynamique, une nouvelle notion prend corps, « la pluralité » linguistique et culturelle, soit « une activité sociale spécifique […] produit de la circulation transfrontalière des valeurs, de la dynamique des identités toujours négociées, des inversions, voire des inventions, de sens, souvent

---

[11] Beacco, J.-C. (2005). « L'Europe des langues aujourd'hui : de technique en politique », *Plurilinguisme et écologie des langues du Monde*. *Synergies Chili*, n° 1, pp. 42–50.

masquées par l'illusion partagée d'une communication efficace » (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008, p. 16).

La création du système Erasmus, avec ses ambiguïtés (Ballatore et Blöss, 2008), est venue (toujours pour l'Europe) couronner l'ensemble. Mais la réflexion sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme dépasse les frontières de l'espace européen. Si elle débouche d'une part sur la question de la contextualisation des enseignements et des apprentissages (Blanchet, Moore et Asselah Rahal, 2009 ; Blanchet et Chardenet, 2011 ; Castellotti et Nishiyama, 2011 ; Alao, Derivry-Plard, Suzuki et Yun-Roger, 2012), elle se trouve aussi revivifiée par celle des apprentissages (linguistique, culturel et interculturel) en milieu homoglotte : il ne s'agit pas seulement de développer chez des apprenants *la compétence plurilingue et pluriculturelle*, c'est-à-dire « la compétence à communiquer d'un acteur social, dans des contextes de plurilinguismes et de pluriculturalismes » (Castellotti et Moore, 2011, p. 243), qui n'est pas un bloc monolithique de savoirs, savoir-faire, savoir-être donnés une fois pour toutes mais un ensemble de ressources « fondamentalement dynamique, [évolutif] et malléable, à la fois dans le temps et dans l'espace » (*ibid.*, p. 245) ayant un « caractère fortement individualis*é* » (*ibid.*, p. 247).

Nous ne sommes plus depuis longtemps dans le seul espace de la classe mais bien dans celui de la société dans sa globalité. Les ressources que celle-ci conçoit, développe, légitime, valorise, dévalorise, échange ne relèvent pas que de la sphère linguistique et culturelle ou plutôt cette dernière se trouve appréhendée et intégrée dans la seconde sous la forme de produits marchands. De ce fait, les ressources linguistiques, culturelles, interculturelles sont pensées comme étant possédées en tant que *biens symboliques* par un individu ou acteur social qui a la possibilité (au moins théoriquement) de les faire fructifier. Ces ressources forment un capital. Le concept (ainsi que celui de « marché des langues ») est hérité de Louis Porcher qui l'a emprunté à la sociologie de Pierre Bourdieu (Gohard-Radenkovic, 2006, p. 55). Tout capital, « le capital tout court » (Porcher, 2002, p. 17), est mesurable, diversifié, diversifiable et géré par celui qui le possède. À la base, il comprend trois composantes : il est économique, social, culturel (Porcher, 2002, pp. 14–16). Repris dans sa composante culturelle par G. Zarate au moins dès 1998 (cité par Yanaprasart, 2009, p. 164), il est ensuite démultiplié en différentes options : capital langagier et pluriculturel (Coste, Moore et Zarate, [1997] 2009, p. V) capital plurilingue (Zarate, 2000), capital plurilingue et pluriculturel (Zarate, 2005), capital d'expérience plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore

et Zarate, [1997] 2009, p. 12), capital de mobilité[12] (Murphy-Lejeune, 2003)[13], capital d'expérience (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 132 ; Yanaprasart et Fernandez, 2008, p. 143) capital expérientiel (Soulet, 2008, p. 163), capital d'expérience biographique (Lévy, 2008, p. 77)[14], capital expérientiel de mobilité (Molinié, 2013, p. 68)[15].

1.1.4 Les situations de mobilités académiques pensées à partir d'un contexte plurilingue et pluriculturel

En fait, l'activation constante de la notion d'individu dans le champ des sciences humaines et sociales en général et dans celui de la DLC en particulier a permis un renouvellement de la recherche sur les mobilités et spécialement sur les mobilités académiques (Castellotti et Huver, 2012), ouvrant ainsi comme une nouvelle « ère » dans le domaine.

C'est dans cette dynamique épistémologique et historique que nous situons donc le groupe de recherches suivantes : E. Murphy-Lejeune (2000, 2003), P. Kohler-Bally (2001), V. Papatsiba (2003), M. Anquetil (2006), F. Dervin (2008a).

Tous ces travaux possèdent entre eux des rapports de continuité – la centration sur l'individu, sur l'acteur social – mais aussi des rapports de différence suivant la catégorie de relation que cet individu, que cet acteur social privilégie dans son expérience de séjour de mobilité : s'agit-il de s'intéresser uniquement à celles qui sont intersubjectives (Murphy-Lejeune, 2000, 2003 ; Dervin, 2008a) ? À son insertion linguistico-culturelle dans un environnement donné (Kohler-Bally, 2001) ? Ou bien, l'expérimentateur du séjour en mobilité est-il pensé comme aussi en relation avec un cadre académique et institutionnel (Anquetil, 2006) ? Comme engagé dans un parcours (Robin, 2014a) ? Ou bien encore,

---

12 Contre un *capital d'autochtonie* ? C'est en tout cas la proposition faite par M.-H. Soulet (Soulet, 2008, p. 163). Si le fait d'être mobile est socialement valorisé car pensé comme pourvoyeur de nouvelles ressources symboliques, le contraire (c'est-à-dire ne pas l'être) ne signifie pas pour autant une absence de ces dernières. Elles permettent de s'insérer au niveau local d'une société donnée.

13 Pour une définition, voir section 1.1.4.1, « L'étudiant-voyageur et son capital de mobilité (E. Murphy-Lejeune) ».

14 Pour un autre recensement dont nous nous inspirons, cf. Yanaprasart (2009, p. 164).

15 Nous remercions vivement Muriel Molinié de nous avoir communiqué ce document.

cet étudiant est-il suivi dans sa relation à *un outil* pour dire l'expérience (Develotte, 2006 ; Molinié, 2011a)[16] ?

1.1.4.1 L'étudiant-voyageur et son capital de mobilité (E. Murphy-Lejeune)

Dans cet ensemble se découpe la figure de « l'étudiant-voyageur » dégagée par E. Murphy-Lejeune (2003) à partir de la sociologie de G. Simmel ([1908] 1999) et du paradigme « proche-lointain », comme figure d'un nouvel étranger qui « s'insère » et « est inséré » dans une société d'accueil donnée, avec plus ou moins de bonheur, suivant qu'il se trouve détenir plus ou moins d'un certain capital, « le capital de mobilité » qu'elle décline en quatre composantes : « Ce capital de mobilité comprend quatre composantes principales : l'histoire familiale et personnelle, les expériences antérieures de mobilité ainsi que les compétences linguistiques, les expériences d'adaptation, et enfin certains traits de personnalité » (Murphy-Lejeune, 2000, p. 138)[17].

Les travaux d'E. Murphy-Lejeune (2000-2008) s'inscrivent dans un espace géographique particulier qui a vu se développer un système de mobilité académique dans l'Union européenne, le système Erasmus et une réflexion approfondie sur l'apprentissage des langues et des cultures accompagnant la mise en place d'une « communauté » historique transnationale (Endrizzi, 2010 ; Defays et Meunier, 2012 ; Erlich, 2012 ; Robert, 2013).

1.1.4.2 L'étudiant Erasmus dans un contexte plurilingue[18] (P. Kohler-Bally)

Dans le même temps, comme nous l'avons signalé précédemment, les notions de plurilinguisme et de pluriculturalisme (Beacco et Byram, 2003 ; Hufeisen et Neuner, 2004 ; Beacco, 2005 ; etc.) en ont laissé éclore de nouvelles : *individu plurilingue* (Moore et Castellotti, 2008 ;

[16] Sur ce point, voir section 1.2, « Les recherches portant sur l'analyse de traces matérielles de restitutions d'expérience de mobilités académiques internationales ».

[17] En 2008, elle porte ce nombre à six composantes : l'histoire familiale ; l'histoire personnelle ; les expériences de mobilité ; les compétences linguistiques et culturelles ; les expériences antérieures d'adaptation ; des traits personnels (Murphy-Lejeune, 2008a, p. 30).

[18] Il s'agit d'un contexte très précis : celui du Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères de l'Université de Fribourg (cf. Gohard-Radenkovic, 2005b).

Zarate, Lévy et Kramsch, 2008 ; etc.), *compétence plurilingue*, *compétence plurilingue et pluriculturelle* (Castellotti et Moore, 2011), *compétences culturelles* (Gohard-Radenkovic, 2000), *compétences interculturelles*[19], ou simplement au singulier, *la compétence interculturelle* (Byram, 2003 ; Coste, Moore et Zarate, [1997] 2009[20] ; Byram, 2011), *répertoire plurilingue et pluriculturel* (Castellotti et Moore, 2010), *didactique du plurilinguisme* (Gohard-Radenkovic, 2005b), *didactique du FLE dans une perspective plurilingue et pluriculturelle* (Gohard-Radenkovic, 2011), *approches plurielles des langues et des cultures* (Candelier, 2008 ; CARAP ; Candelier et Di Pietro, 2011)[21], *l'interculturalité liquide* (Dirba et Dervin, 2006), etc.

Ainsi, à côté du courant socio-anthropologique des débuts de la didactique des langues et des cultures, une approche plus pragmatico-linguistique de l'expérience d'un séjour à l'étranger se dégage. C'est la perspective adoptée par P. Kohler-Bally (2001) qui examine la question de la mobilité académique du point de vue de l'acquisition, par un individu, de la compétence à communiquer langagièrement telle qu'elle peut être présentée dans les travaux du Conseil de l'Europe, en particulier dans le Cadre de référence pour les langues (CECR). Dans son étude, la dimension sociologique ou socioculturelle des apprentissages n'est pas ignorée mais elle est systématiquement envisagée comme croisée avec

---

19 Coste, D. (2001). « La notion de compétence plurilingue », dans *Edusol. Séminaire*. « *L'enseignement des langues vivantes, perspectives* » : <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html> ; Zarate, G. (2001). « Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums », dans *Edusol. Séminaire*. « *L'enseignement des langues vivantes, perspectives* » : http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46537/les-competences-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html>.

20 Et Moore et Castellotti (2008).

21 « Nous appelons "*Approches plurielles des langues et des cultures*" des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles. Nous les opposons aux approches que l'on pourrait appeler "singulières" dans lesquelles le seul objet d'attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément. Ces approches singulières ont été tout particulièrement valorisées lorsque les méthodes structurales puis "communicatives" se sont développées et que toute traduction, tout recours à la langue première était banni de l'enseignement. Nous distinguons quatre approches plurielles[:] l'éveil aux langues[;] l'intercompréhension entre les langues parentes[;] l'approche interculturelle[;] la didactique intégrée des langues » : <http://carap.ecml.at/Keyconcepts/tabid/2681/language/fr-FR/Default.aspx>.

la dimension sociolinguistique. Ainsi, les individus dont elle essaie de comprendre la construction et la signification du séjour de mobilité sont-ils présentés aussi comme des « apprenants » en situation d'« immersion » qui adoptent différentes stratégies dans des situations formelles et informelles d'apprentissage. Des évolutions de nature sociolinguistique ou socioculturelle peuvent apparaître durant le temps du séjour en mobilité (Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, 2005).

1.1.4.3 La mobilité comme dispositif d'insertion dans des contextes locaux (M. Anquetil)

Si M. Anquetil (2006) met toujours au centre de sa problématique un individu, un acteur social, elle le replace dans une situation d'interrelations non pas seulement avec d'autres mais aussi avec des institutions, des contextes locaux contraints, c'est-à-dire qu'elle interroge la dimension d'ingénierie éducative de la mobilité. De ce fait, elle intègre à la fois la question de la construction de ce cadre dans ses travaux (mise en place d'une recherche-action : Anquetil, 2006, pp. 51–52 ; 2012) mais aussi renforce le questionnement sur les compétences interculturelles d'étudiants. « La seule expérience de dépaysement » (Anquetil, 2006, pp. 1–2) ne pouvant suffire à l'ancrage et à la maîtrise de compétences interculturelles, opérantes pour et par l'individu, lui sert de point de départ à une expérience de formation qui s'étend aussi bien en aval qu'en amont du séjour. Elle se montre ainsi sensible à un critère particulier de l'expérience de mobilité : la durée.

1.1.4.4 Les situations de mobilité : communautés et rencontres sous tensions (F. Dervin)

Les recherches menées par F. Dervin (2004, 2007a, 2007b, 2008a, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c, 2011a, 2011b, 2011c, 2013) se rattachent au courant d'interrogation de l'interculturel via une déconstruction des discours sur la culture (Abdallah-Pretceille, 2005 ; Dervin, 2009a, 2009b, 2010b, 2011b, 2013) et de l'idée même de « compétences » interculturelles, et ce en particulier en contexte de mobilité (2004). Ce chercheur, partisan d'une approche discursive fluide des identités, finit pourtant par repérer ici et là des points de solidification identitaires (2008a, 2008b). Il pose donc la question de la nécessité d'une formation à l'interculturel (Dervin, 2007b, 2009c ; Barbot et Dervin, 2011), d'une approche anthropologique de l'interculturalité (Dervin,

2011c ; Dervin et Fracchiolla, 2012) et d'une réflexion théorique plus solide qui s'adresseraient autant aux étudiants qu'aux didacticiens (Dervin, 2010c). À l'instar de M. Abdallah-Preteceille (2005, 2011) ou Pretceille ([1999] 2013), il se préoccupe aussi des aspects axiologiques sous-tendus par les pratiques dites interculturelles (2008a, 2008d). À travers un grand nombre de ses travaux, F. Dervin, en effectuant un grossissement focalisant sur la figure de l'étudiant Erasmus, du stagiaire FLE et de leurs « impairs » de niveau interculturel, souligne en filigrane le fait que toute rencontre entre deux individus se développe sur un axe d'où les tensions ne sont pas absentes, malgré les apparences. L'analyse et la compréhension des échanges verbaux ou non, des pensées secrètes de l'un ou de l'autre passent par l'entérinement du fait qu'ils ne se façonnent que dans un contexte qui, pour faire sens, doit être élargi à l'ensemble des relations intersubjectives directes (sa famille, ses amis, ses « collègues ») ou indirectes (ses contemporains, ses ancêtres), ce réseau relationnel donnant sa couleur à un individu à un moment donné de son existence. Les travaux de F. Dervin portent au final sur l'hypothèse d'une mouvance de toutes choses, positions statutaires sociales, identifications, dont il convient d'essayer de prendre conscience (au niveau des didacticiens-praticiens), de faire prendre conscience (au niveau des étudiants candidats à un séjour de mobilité) : « En d'autres termes, il ne s'agit pas de décrire un autre ou un même de façon "objective" mais d'examiner comment cultures et identités multiformes (dépassant la culture nationale) sont co-construites – et cela de façon instable – en interaction et utilisées pour se définir » (Dervin et Vlad, 2010).

1.1.4.5 Le séjour de mobilité : un lieu d'expériences diverses (V. Papatsiba)

Tous les travaux cités ci-dessus ont en commun de suivre les étudiants en situation de mobilité à travers des séries d'entretiens (libres ou semi-dirigés : Kohler-Bally, 2001 ; Anquetil, 2006 ; Dervin, 2008c). Il existe un deuxième groupe de travaux qui privilégient non pas le matériau verbal, pour accéder à une compréhension des acteurs sociaux en situation de mobilité, ou du moins pas en exclusivité, mais le matériau écrit (Papatsiba, 2002, 2003). C'est le cas de V. Papatsiba, qui reprend le « dossier » des « effets formateurs [d'un] séjour à l'étranger » (Papatsiba, 2003, p. 49) à travers un corpus d'écrits qu'elle a sélectionné. D'après son analyse, les étudiants laissent entendre que le séjour à l'étranger est un lieu d'expériences de natures diverses (académique, touristique, relevant du

quotidien) qui hésite entre « aventure » et « rite de passage ». V. Papatsiba essaie, par ailleurs, de dégager les constantes des effets formateurs du séjour de mobilité qui sont revendiquées par chacun des individus dont elle a retenu le rapport, ce qu'elle assimile à une « auto-évaluation » de l'expérience. Les apprentissages de toutes sortes (disciplinaires, linguistiques, intellectuels, socioculturels, relationnels, etc.) côtoient des sentiments de prise de conscience sur soi et les autres, sur soi en relation avec d'autres, sur « l'individu comme membre d'une culture » (Papatsiba, 2003, p. 116) où « le sentiment national ne conduit pas nécessairement au repli identitaire, à la fermeture et au rejet des autres » (*ibid.*, p. 117) pas plus que cette prise de conscience ne débouche automatiquement sur l'affirmation d'une identité européenne. L'autre et l'ailleurs restent très souvent descriptibles suivant des schémas mécaniques de portraits nationaux ou de contenus touristico-culturels à s'approprier. V. Papatsiba souligne aussi dans les textes des étudiants l'importance des relations humaines dans leur manière d'« apprécier » le séjour, soit au niveau basique du vécu quotidien, soit au niveau réflexif qu'ils expriment. Il semble en effet que si l'exposition de l'intimité est évacuée, celle de la singularité est mise en forme (*ibid.*, p. 216), voire revendiquée (à travers différentes stratégies : d'implication ou de distanciation (*ibid.*, p. 200)), de persuasion (*ibid.*, p. 204). Cette chercheuse pense que la matérialité de l'écriture permet d'entrevoir un jeu subtil entre différentes figures du sujet mais aussi qu'elle dévoile des relations à différents niveaux d'altérité : dans son rapport, l'étudiant s'adresse, à tort ou à raison, à un pair culturel (autrui) pour lui raconter une expérience vécue ailleurs en interrelation effective ou non avec d'autres. Ainsi, l'écriture de l'expérience de mobilité, même produite avec du recul et un temps de réflexivité potentiel, ne garantit pas toujours la relation d'une prise de conscience de la position qu'avait le scripteur dans sa société d'accueil, ne préjuge pas du dégagement d'une « introspection culturelle » (*ibid.*, p. 243). Reste que, dans les discours tenus sur le séjour, les expériences de communication interpersonnelle apparaissent essentielles : elles peuvent provoquer méfiance et replis sur soi et sur le groupe Erasmus ou enclencher un renouveau de la manière de *regarder* l'autre et soi (même constat par exemple chez Perrefort (2008, pp. 85–86) ou chez Barbot et Dervin (2011, p. 8)).

1.2 Les recherches portant sur l'analyse de traces matérielles de restitutions d'expérience de mobilités académiques internationales[22]

« L'étudiant-voyageur » est saisi à la fois en tant qu'individu et en tant qu'acteur social, en contact et en prise avec d'autres individus, acteurs sociaux socialisés et se socialisant différemment : cet axe de réflexion constitue une des principales approches de la réflexion sur la mobilité étudiante internationale actuellement au sein de la DLC. Dans une série de travaux plus brefs issus de l'aire francophone, il faut noter aussi un récent intérêt épistémologique pour les étudiants-voyageurs via des traces matérielles de la construction de leurs parcours mobilitaires, via les outils produits par et pour eux. Par « outil », nous entendons aussi bien un objet qu'un média particulier. Ainsi, plusieurs courants de recherches sont décelables qui construisent et/ou analysent des dispositifs où l'outil apparaît au cœur de l'expérience.

1.2.1 Les recherches portant sur les journaux et matériels assimilés

Il existe un courant initié par des chercheurs comme G. Zarate et « le journal d'observation »[23] ou par M.-J. Barbot (2005), C. Develotte et « le journal d'étonnement », qui utilisent le vecteur de l'écriture dans des formats courts à la fois pour faire travailler à de futurs enseignants (Cadet, 2004, 2006, 2007, 2012)[24] ou à de futurs enseignants en situation de mobilité (Barbot, 2005) la question des postures et des modèles d'enseignement-apprentissage en DLC mais aussi pour faire émerger des représentations concernant spécifiquement des savoirs et une identité professionnels (Cadet, 2012, p. 198) ou bien des positions

---

22 Les travaux de V. Papatsiba se situent à la charnière de l'axe « individu » et de l'axe « traces matérielles ».

23 Cité par Develotte (2006) : Zarate, G. (1988), « Le journal d'observation ou la mise en question de l'évidence immédiate dans la formation FLE », dans G. Zarate (dir.), *Études de linguistique appliquée*, n° 69, *Observer et décrire les faits culturels*, pp. 111–120.

24 Noter aussi : Cadet, L. (2006). « Le journal d'apprentissage en mention FLE, stratégie de formation efficace du "praticien réflexif" ? », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, n° 55, Publications de l'Université Paul Valéry, Montpellier 3, pp. 43–61.

identitaires du scripteur (Molinié, 2002, 2003[25]–2011), pour mettre au jour la tendance au recours aux stéréotypes, pour décrire des situations en contexte de mobilité (Zarate, 1986), pour dégager « […] the dynamics of individuals' cross-cultural adjustment and learning during residence abroad » (Pearson-Evans, 2006, p. 38). Et parce qu'ils sont pensés comme rédigés en « langue maternelle »[26], le journal d'observation et le journal de bord donnent lieu à des « récits[27] en soi » (Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder, 2012) et gardent de possibles « traces d'un cheminement réflexif » (Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder, 2012 ; Molinié, 2006b ; Molinié et Bishop, 2006 ; Molinié, 2011b pour une approche du « sujet »). Ce faisant, le lieu d'écriture, préformaté par une institution ou se construisant au fur et à mesure de son élaboration, devient un lieu où situations de découvertes culturelles, situations de rencontres « interculturelles » côtoient des situations d'enseignement-apprentissage de la langue cible vécues lors d'un séjour à l'étranger. Le temps d'une formation prévue dans et par une institution, cette approche où « le récit met en scène un narrateur producteur de son histoire et aussi producteur de sens » (Gohard-Radenkovic et Rachédi, 2009, p. 8) fait éclater l'espace de la salle de classe[28] et les fonctions premières de l'outil qui se voulait un lieu d'initiation à un travail de réflexivité et de réflexion sur l'interculturel. Elle brouille les frontières de la notion de mobilité académique internationale en DLC. Ainsi, A. Gohard-Radenkovic et L. Rachédi qualifient-elles de « principes conducteurs » « la pluralité et la complexité » des échanges (Gohard-Radenkovic et Rachédi, 2009, pp. 10–11). Ces chercheuses estiment que les analyses des récits, quels que soient leurs origines « géographiques » et leurs formats d'écriture, jettent un éclairage sur « des tensions entre un souci de cohésion de soi et la fragmentation d'une société, entre la fragmentation d'un parcours et la pluralité des appartenances », sur « des lieux ou des espaces où se formuleraient de nouvelles identités linguistiques, de nouvelles valeurs

---

25 La première année de référence correspond à : Molinié, M. (2003). « Le "récit de vie" comme "discours" : conséquences sur la notion d'identité », *Passerelles*, n° 27, pp. 41–55.

26 Même si des incrustations de la langue d'apprentissage peuvent s'y trouver, il ne s'agit *a priori* pas d'un outil visant la pratique de celle-ci.

27 Sur les significations possibles de ce terme, voir section 4.2.2.

28 Et des conceptions trop rigides concernant les apprentissages et les usages par des apprenants de leurs ressources langagières (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004 ; Molinié, 2011a).

culturelles, de nouvelles stratégies sociales [...], de nouvelles appartenances [...] » et enfin sur l'émergence possible d'« espaces-tiers de renégociation entre soi et la société, de passage entre soi et l'autre, mais aussi entre soi et soi » (*ibid.*, p. 10).

Ce mouvement d'élargissement de la recherche concernant la mobilité académique internationale au sein de la DLC se traduit aussi par une évolution des outils conçus et explorés. Ainsi M. Molinié et M. Lankhorst (2010) ont-elles mis au point un *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France*[29] qui devient constitutif du séjour de mobilité même et non pas seulement un appoint ou un supplément à l'expérience : l'étudiant est pensé comme impliqué dans une « démarche » (Molinié, 2011a).

Dans un premier temps en collaboration avec A. Gohard-Radenkovic, A. Keller-Gerber, pour sa part, a travaillé sur un format particulier « un journal », dans le sens classique et quotidien du terme, dénommé « la Gazette » dont la réalisation vise à intégrer les étudiants étrangers non pas seulement dans un espace urbain touristique pittoresque mais dans un nouvel espace de sociabilité et de socialité. Ce travail d'écriture particulière et collective, portant sur une appropriation du quotidien, est conçu comme devant permettre l'avènement d'un « étudiant observateur » (Gerber, 2012 ; Keller-Gerber, 2017).

La question de la langue dans laquelle se font les discours (Anquetil, 2011), qui est généralement ignorée sauf le plus souvent à s'y arrêter pour analyse discursive (Dervin, 2008a, p. 91 ; Dervin, 2011a, p. 72), est revue dans les approches mentionnées ci-dessus concernant l'importation d'un outil spécifique dans l'expérience de mobilité. G. Furstenberg, S. Levet, K. English et K. Maillet (2001) insistent sur la responsabilité des autorités enseignantes dans la préparation[30] et se montrent réticents à l'usage de la langue d'apprentissage pour cet objectif-là. Ils craignent que « l'accès aux valeurs culturelles cachées » demeure difficile ou que « les

---

[29] Il ne s'agit pas d'un portfolio comme le définit J. Jackson qui le conçoit comme un outil construit sur la base de l'initiative de l'étudiant : « Portfolio typically include a personal development plan (e.g. specific objectives for learning) and a focuse selection of work accompagnied by a reflective commentary [...] » (Jackson, 2010, p. 196).

[30] « We as educators, must prepare our students for this new world and help them develop a deeper understanding of other cultures » (Furstenberg, Levet *et al.*, 2001, p. 57).

pensées ne soient pas exprimées dans toute leur complexité »[31]. Cette critique tombe si les données consignées dans le portfolio sont une partie du récit qui peut être faite du séjour en mobilité.

1.2.2 Autres modes de restitution d'une expérience de mobilité possibles : dessins, TICE[32] et photographie

Dessins, TICE et photographie font partie des nouveaux outils disponibles pour restituer une expérience de mobilité, dans le temps de son exécution ou non.

1.2.2.1 Les dessins

Il nous faut tout d'abord signaler une série limitée de travaux qui contournent, au moins dans un premier temps, la question de la langue d'expression dans laquelle se fait la restitution puisqu'elle passe par le support du tracé graphique (Burnett et Gardner, 2006 ; Molinié, 2006a, 2009b, 2014 ; Castellotti et Moore, 2009 ; Gohard-Radenkovic, 2009b (compte rendu d'atelier) ; Robin, 2012, 2014a, 2014b, 2015 ; Pungier, 2011c, 2014a). Le dessin est utilisé, en tant que « cartographie » (Zarate et Gohard Radenkovic, 2004 ; Molinié, 2009b ; Robin, 2014a, 2014b, 2015), pour permettre à l'apprenant de dresser son portrait (Himeta, 2013), au sujet de dire son plurilinguisme et sa pluriculturalité (Castellotti et Moore, 2009) afin de « procéder aux reconfigurations identitaires qui lui sont nécessaires pour trouver (et faire évoluer) sa place dans ce monde » (Molinié, 2009b, quatrième de couverture), autrement dit pour lui redonner accès à une parole. Cette chercheuse insiste d'ailleurs sur le fait que le dessin n'est un support intéressant que dans son intégration dans un « dispositif » (Molinié, 2011b, p. 153), d'où sa désignation comme « dessin réflexif » (*ibid.*, p. 153). Le dessin ne devient partie du récit que dans de rares journaux de bord (Maillard, 2012) mais il

31 « Word associations, for instance, only have value if they are made in the speaker's "native" language. Only then can one hope to access the hidden cultural values, which are intrinsically language-bound. To have students write in the forums in this language was also a deliberate choice. We wanted to make sure that students were able to express their thoughts in all their complexity as fully and as naturally as possible » (Furstenberg, Levet *et al.*, 2001, p. 97, note 4).

32 Autrement dit les « technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement ».

n'est plus spécialement lié à un parcours de vie dans une expérience de mobilité, sauf exception (Robin, 2014a).

Dans le cas où l'expérience de mobilité se concentre sur sa dimension viatique, le dessin, associé à d'autres procédés graphiques (collages, etc.) peut être proposé comme support de base à la restitution inscrivant cette dernière dans le genre « carnet de voyage » (Argod, 2006, 2009, 2010, 2014a, 2014b).

1.2.2.2 Les TICE

Par ailleurs, il convient de noter que si parler d'essor des nouvelles technologies, qui permettent une utilisation conjointe de trois médias, l'écrit, l'image et le son, n'est pas une formule creuse en situation d'enseignement-apprentissage en DLC où elles se cachent derrière le sigle « TICE », il faut signaler, toutefois, que, d'après nos explorations bibliographiques[33], à l'heure actuelle, elles restent sous-exploitées[34], voire inexploitées, en contexte de mobilité académique internationale. Elles ne sont sollicitées qu'à un sous-degré ou à un niveau infra de l'expérience à l'étranger/avec l'étranger par des travaux sur les échanges en ligne (Degache et Mangenot, 2007 ; Mangenot et Zourou, 2007) sous forme d'« Échanges Interculturels Exolingues en Groupe en Ligne (EIEGL) » (Audras et Chanier, 2007, cité par Audras et Chanier, 2008), sous forme de « mobilité académique virtuelle » (Dervin et Vlad, 2010) et insistent sur la possibilité offerte par ces derniers de servir à un travail sur des « aspects interculturels » (Develotte, [2005] 2007), sur « la compétence interculturelle » (Audras et Chanier, 2008), sur la figure d'un « médiateur entre deux cultures » (Mangenot et Tanaka, 2008), sur une lecture anthropologique de la communication interculturelle en ligne (Dervin et Vlad, 2010).

À la différence de tout support manuscrit qui permet d'utiliser à la fois le matériau écrit *et* dessiné (Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder,

---

33 Mangenot et Tanaka (2008) et Dervin et Vlad (2010) signalent dans leurs introductions respectives quelques travaux s'y rapportant issus du monde anglo-saxon.

34 Par exemple dans l'étude menée par C. Develotte, N. Guichon et R. Kern, seuls les points de vue linguistiques, communicationnels, psycho-affectifs sont analysés : Develotte, C., Guichon, N. et Kern, R. (2008). « "Allo Berkeley ? Ici Lyon… Vous nous voyez bien ?" Étude d'un dispositif de formation en ligne synchrone franco-américain à travers les discours de ses usagers », *Alsic*, vol. 11, n° 2, pp. 129–156 : <http://alsic.revues.org/index892.html>.

2012), le support informatique repose la question de la langue des échanges et celle du niveau de maîtrise de celle-ci (lorsqu'il s'agit de FLE, ou de FLA, le « Français langue académique » (Dervin et Vlad, 2010)), c'est-à-dire du niveau de compétence à communiquer langagièrement, et de l'asymétrie qui s'installe entre interlocuteurs, cette dernière n'étant pas que linguistique mais aussi socio-culturelle. Ces données restent pourtant très sommaires voire floues dans les descriptifs des cadres méthodologiques Seuls I. Audras et T. Chanier évoquent la question de la dissymétrie du niveau de maîtrise de la langue comme pouvant influer sur le fond des échanges eux-mêmes :

> La situation […] implique des échanges exolingues […] c'est-à-dire entre interlocuteurs possédant des compétences inégales, et reconnues par eux comme telles, dans la langue ou les langues de ces échanges. Affirmer, comme nous l'avons fait, que le développement de la compétence interculturelle prime sur celui de la compétence linguistique, n'interdit pas pour autant de poser comme variable de recherche l'influence du choix des langues dans les échanges. En effet, les rapports étroits entre langues et cultures peuvent conditionner *a priori* l'équilibre ou la profondeur des échanges en ligne entre deux groupes d'interlocuteurs. Ainsi, certains chercheurs jugent nécessaire l'expression en langue maternelle pour approfondir et nuancer ses propos (Furstenberg *et al.*, 2001). D'autres s'interrogent sur l'influence des déséquilibres entre deux publics ayant chacun une langue de référence perçue différemment par l'autre partie, en termes de prestige, d'attrait, ou d'utilisabilité (Belz, 2001). Que penser encore des biais introduits lorsque l'un des publics reste en situation endolingue (Vogt, 2006 ; Liaw, 2006), entraînant de fait un niveau inférieur de prise de risque dans la communication, ce qui peut se traduire par une baisse correspondante de son niveau d'engagement ? (Audras et Chanier, 2008, p. 180)

1.2.2.3 La photographie

La photographie constitue l'un des médias les moins exploités dans les expériences de mobilité[35]. Nous devons signaler les travaux novateurs de Spomenka Alvir (2010, 2013) qui demanderaient à mieux être exploités dans le champ de la DLC : cette chercheuse suit les parcours d'individus, résidents étrangers, dans l'espace de la ville et cherche à savoir quelles appropriations ils en font et les significations qu'ils leur

---

[35] Voir les expériences menées à l'UPO : Asai, Inomata et Pungier (2013, 2014, 2015, 2017, et à venir 2019).

donnent. Elle considère la photographie comme permettant l'écriture/la narration orale de récits qui dépassent les limites de la ville réellement arpentée pour mettre en lumière des parcours de vie s'inscrivant dans le déplacement. Ce faisant, ses informateurs, confrontés aux photographies qu'ils ont prises de leurs parcours urbains, délivrent, dans des entretiens d'autoconfrontation, un récit renouvelé de leurs pratiques mobilitaires et sont mis ainsi tour à tour en situation d'acteurs et d'auteurs. De son côté, Elatiana Razafimandimbimanana a utilisé la photographie comme média permettant de dévoiler la pluralité inscrite au cœur des parcours de vie de jeunes nouvellement arrivés en France et de *révéler* des inaccessibles dans l'altérité (2014).

1.3 Les recherches sur les mobilités académiques internationales hors d'Europe[36]

Comme pour l'Europe, les mobilités académiques internationales représentent un enjeu majeur des États hors d'Europe et sont l'objet de recherches spécifiques. Les angles d'attaque de ces travaux ne coïncident cependant pas tout à fait avec ceux rencontrés en Europe, où souvent l'accent d'insistance porte plus sur la connaissance d'un sujet par lui-même dont la vie se déploie sous ses yeux ou bien sur les capacités d'un acteur social de vivre dans plusieurs univers linguistiques et culturels différents en même temps ou en parallèle.

1.3.1 Les recherches outre-Atlantique

Aux États-Unis, les mobilités académiques internationales sont regroupées sous l'expression « study abroad » et présentent, comme en Europe, des formes variées (Donahué, 2009, p. 21 sqq)[37]. Dans ce pays, Vande Berg situe au milieu des années 1980 l'évolution de l'intérêt pour les études à l'étranger : d'activité « marginale », elles sont devenues une condition nécessaire de reconnaissance de la valeur des études supérieures (Vande Berg, 2004, p. xiv). Bien évidemment, à l'instar de l'Europe, cette

---

36 Nous avons choisi de regrouper ce qui concerne les mobilités internationales académiques au Japon dans la section 1.4, « Les recherches sur les mobilités académiques Japon-France ».

37 Il convient donc aussi de parler de « mobilités » : cf. chapitre 2, « Des mobilités multiples : un nouveau paradigme ? ».

tendance à les valoriser doit être relativisée par les chiffres des données absolues (Donahué, 2009, p. 28). Des deux côtés de l'Atlantique, coexistent donc ceux qui formeraient les élites cosmopolites (Cicchelli, 2008, p. 139) et ceux qui sont des exclus du phénomène (Dessof, 2006). À noter que la recherche américaine observe aussi les « bénéfices » d'un séjour à l'étranger sur le long terme (Paige *et al.*, 2009).

Le système américain des « studies abroad » se caractérise par une différenciation en séjours courts et longs qui passe dans la majorité des cas par la limite des huit semaines à atteindre : au maximum dans le premier cas, dépassée dans le second. Ce n'est toutefois pas une barrière absolue : nous avons rencontré au cours de notre exploration sur la toile le chiffre de douze semaines. En réalité, ces critères de durée se complexifient suivant le découpage de l'année en périodes de longueurs différentes : « quater » ; « semester » ; « two quaters » ; « year »[38]. À cela s'ajoute la question du début de l'expérience de mobilité[39]. Par ailleurs, en dépit d'une croyance forte dans le degré d'efficacité entre durée du séjour – « More is better » (Dwyer, 2004) – A. Ogden rappelle qu'il existe un véritable « boom » des séjours courts aux États-Unis et que les séjours longs ne constituent qu'une minorité :

---

38 « Quarter : Corresponding in length roughly to a term on a U.S. quarter calendar (generally about nine to 11 weeks). Semester : Lasting roughly the length of a term on a U.S. semester calendar (generally about 12 to 17 weeks. Short-Term : Lasting eight weeks or less ; may include summer, January, or other terms of eight weeks or less. Two Quarters : Corresponding in length to two terms on a U.S. quarter calendar (typically about 18 to 22 weeks), regardless of whether or not the home or host institution is on a quarter system. Year : Lasting at least as long as a typical academic year of two semesters or three quarters. Generally between about 26 and 45 weeks of actual coursework (excluding vacations) » (Peterson *et al.*, 2011) : <http://www.forumea.org/EducationAbroadProgramFeaturesandTypes.cfm#ProgramDuration>.

39 « Fall : Occurring mostly or entirely between September and mid-December. Includes fall semester programs, fall quarter programs, two-quarter fall/winter programs, and summer/fall combinations. […]. Spring : Occurring mostly or entirely between January and May. Includes spring semester programs, spring quarter programs, two-quarter winter/spring programs, spring break programs, and combination spring/summer programs. Does not include winter-quarter, winter-break, J-term (January term), or May term programs. Summer : Occurring mostly or entirely between May and August. Includes May term programs. Winter : Occurring mostly or entirely between mid-December and the end of February. Includes winter-break programs, J-Term programs, and winter-quarter programs but not spring semester programs. » (Peterson *et al.*, 2011) : <http://www.forumea.org/EducationAbroadProgramFeaturesandTypes.cfm#Scheduling>.

> Enrolment trends show favor toward short-term programs, which are expected to remain a primary growth area for the foreseeable future (Gutierrez, Auerbach, & Bhandari 2009). In fact, short-term programs already enrol the largest proportion of U.S. students studying abroad. Currently only about 40% of U.S. undergraduates studying abroad participate in semester-length programs, while 55% now choose short-term programs. Short-term programs include summer, January, and any program up to 8 weeks in duration (IIE, 2008). Only 5% of students spend a full academic year abroad. (Ogden, 2010, p. 11)

C. Brubaker donne la clé de cette tendance : les « short-term programming » posséderaient un certain nombre d'avantages aux yeux des candidats au départ, leur permettant, par exemple, de mettre à profit le temps de leurs vacances sans dommage pour leur scolarité ou bien de s'expatrier dans des conditions de confort psychologique maximales :

> Short-term study abroad is well-received by students for several reasons. Since programs typically take place during semester breaks, January- or May-terms, or over the summer, students can study abroad without forgoing academic, extra-curricular, or employment options that occur during the academic year. Short-term programs typically offer courses that fulfill major, minor or elective requirements that students would need to take even if they remained at their home campus. Additionally, students can study abroad several times during their undergraduate career, and thus have the opportunity to learn about and explore several parts of the world. Moreover, short-term programs offer a sense of security (Woolf, 2001), as students typically venture abroad as a group comprised of U.S. American students and at least one faculty leader, who are often all from the same home institution. In short, these programs can provide students with an educational experience abroad of which they might otherwise not have been able or willing to take advantage. (Brubaker, 2006, p. 16)

Le volume des travaux issus du monde anglo-saxon sur « l'interculturel », la mobilité académique ne cède en rien à celui des recherches effectuées dans l'aire francophone[40]. Les quelques travaux que nous avons consultés indiquent d'une part un intérêt ancien pour la question[41], une tendance à

---

[40] Il faut noter l'existence d'un grand nombre de revues scientifiques centrées sur des problématiques « culturelles », voire « interculturelles.

[41] « According to Laubscher (1994), when Weaver (1989) assembled a bibliography containing over 250 study abroad research entries, many of these entries "listed under the rubric of 'research' [were] actually something other than the presentation of research findings" (p. 7). Since then, the body of substantive research on study abroad has significantly increased. There exists, for example, a sizeable amount of

l'utilisation d'« outils » comme les journaux d'apprentissage (/journaux de bord) et les « diaries studies » (Bailey et Nunan, 1996). Par ailleurs, dans leur grande majorité, ces travaux privilégient le thème de « la mesure » en général (Bennett, 2009) et de la mesure de « l'efficacité » des séjours à l'étranger (Pedersen, 2009) en termes de progrès linguistiques (Freed, 1998), en termes de développement de sensibilité interculturelle (Engle et Engle, 2003), de prise de conscience interculturelle via une initiation à l'ethnographie[42]. L. Engle et J. Engle (2003) proposent ainsi de diviser les séjours à l'étranger en sept catégories. Suivant la durée, les attentes linguistiques, « interculturelles » (autant du point de vue des candidats au départ que des enseignants ou des institutions) varient. Le séjour le plus court (« study tour ») va de quelques jours à plusieurs semaines mais ne prétend atteindre aucun objectif interculturel ni former spécifiquement dans la langue cible (Engle et Engle, 2003, p. 9).

Sauf exception comme dans le travail de recherche de T. Wolcott (2010), le séjour de mobilité est conçu comme un temps d'acquisitions en tous genres mais qui apparaissent souvent abordées d'un point de vue externe aux acteurs. C. Brubaker constate ainsi au début de son travail de recherches que :

> When I consulted the literature I found very few studies focusing on students' experiences, and perceptions of those experiences, especially regarding culture learning and the short-term program context. Instead, the majority of study abroad research focuses on semester and academic-year programs, outcomes measured before and after study abroad (Laubscher, 1994; Wilkinson, 1998a), generalities rather than the specifics that shape students' experiences (Talburt & Stewart, 1999; Wilkinson, 2000), and students' satisfaction with their study abroad experience (Stronkhorst, 2005). (Brubaker, 2006, p. 10)

Ailleurs, cette chercheuse souligne aussi l'importance de la présence des « co-acteurs » de la mobilité (Gohard-Radenkovic, 2006, 2007 ; Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 129) dans l'organisation globale de séjours courts et donc leur « académisation » intrinsèque : « Finally, because such programs are typically faculty-led, there is often significant

language-focused research perhaps because language learning has traditionally been the prime learning domain associated with a sojourn abroad » (Brubaker, 2006, p. 44).

42 Cf. aussi les travaux de J. Jackson : section 1.3.2, « Un exemple de recherches sur les mobilités académiques internationales courtes hors Europe et hors Japon (J. Jackson) ».

control over the academic focus, course content, and program schedule » (Brubaker, 2007, p. 118). Celle-ci se trouve renforcée par la nécessité ressentie de « guider » les étudiants dans leur(s) expérience(s) mobilitaire(s) vécue(s) pour qu'ils en retirent des compétences maximisées :

> Moreover, research has noted the need for more and better student preparation, guidance, and support in culture learning […], especially during short-term study abroad when students are not afforded the time to learn by trial and error. […] It has been suggested that students need guidance beyond the usual frontloaded on-campus or initial on-site orientation in order to develop a deeper understanding of cultural differences (Laubscher). Short-term programs cannot, however, sufficiently guide students' culture learning without first understanding the abroad experience from the perspective of those who need this guidance. (Brubaker, 2007, p. 119)

Elle suggère donc pour cela l'utilisation d'outils spécifiques de réflexion en amont de l'expérience, repris ensuite pendant tout le séjour.

1.3.2 Un exemple de recherches sur les mobilités académiques internationales courtes hors Europe et hors Japon (J. Jackson)

Nous avons retenu les travaux de cette chercheuse (2006a, 2006b, 2010) en raison de certains points apparemment partagés en commun avec la présente recherche et des ouvertures possibles dans l'avenir pour notre situation locale. En effet, la réflexion que J. Jackson mène se situe d'une part dans la perspective de séjours courts (2006a, 2006b, 2010), d'autre part dans celle d'une analyse de travaux écrits (2006a, 2006b, 2010). Elle exploite des journaux de bord rédigés par ses étudiants hongkongais lors d'une expérience de séjour de cinq semaines en Angleterre. La démarche qu'elle propose autour de cet outil intègre une approche ethnographique de la situation de mobilité. Elle considère nécessaire de mettre tout en œuvre bien avant le départ pour permettre un séjour « réussi ». Elle définit celui-ci au fil des pages de la relation de l'analyse de son expérience d'enseignante et d'accompagnatrice de jeunes hongkongais non pas comme un séjour sans problème, sans anicroche mais comme un séjour pendant lequel ses étudiants sauront trouver des mots pour décrire les situations jugées problématiques et les désamorcer par le biais de l'écriture réflexive. Le séjour de mobilité est considéré par elle comme un ensemble ternaire dont chaque partie – amont, pendant, aval – demande un « travail » spécifique tant au candidat au départ qu'à l'enseignant en

charge du séjour dans le pays d'origine. À chaque étape, J. Jackson propose des pratiques formatrices en vue d'une mobilité courte qui relèvent de préoccupations linguistiques, interculturelles, personnelles. À terme, elle crée un système holistique de l'expérience de mobilité, sensible à la position d'intermédiaire de l'enseignant dans le dispositif : « How, then, can educators enhance current and future programming and provide compelling evidence of student growth that can satisfy administrators ? » (Jackson, 2010, p. 195). Or cette question amène plusieurs remarques. D'une part, elle témoigne de la croyance dans le fait que le séjour à l'étranger, même court, doit apporter quelque chose. D'autre part, elle éclaire la philosophie du sur-encadrement du séjour qui se dégage de ses travaux : il y a des comptes à rendre à l'institution via l'évaluation tous azimuts : critères linguistiques (« tools to measure language learning » (Jackson, 2010, pp. 197–198)) et interculturels (« tools to measure intercultural and global awareness » (*ibid.*, pp. 199–200)). Ceux-ci sont basés sur des échelles de descripteurs (« Developmental Model of Intercultural Sensitivity » (ou DMIS) (*ibid.*, p. 40) et « Intercultural Development Inventory » (ou IDI) (*ibid.*, p. 61)) qui sont non pas qualitatifs malgré les apparences mais quantitatifs (Jackson, 2008) au final, et qui concernent des traits de personnalité[43] : J. Jackson peut donc mesurer la « sensibilité interculturelle » des étudiants avant et après le séjour (tableau de mesure, p. 64). Il est possible alors de se demander si le travail de conscientisation de ses multiples appartenances qui se révèlent dans les rencontres « interculturelles » ne se confond pas avec une mise en conformité avec un modèle extérieur à tout vécu d'expérience. Le séjour de mobilité apparaît alors loin des comptes rendus empiriques qui l'assimilent, dans le cas d'élèves de 15–16 ans, « à un voyage initiatique et à un rite de passage » (Perrefort, 2008, p. 85) ou bien théoriques, dans le cas d'étudiants Erasmus, à « un moment privilégié de réflexivité pour les acteurs sociaux » qui le vivent comme « une situation de liminarité sociale et d'*estrangement* cognitif et émotionnel » (Cicchelli, 2008, p. 146).

[43] Un autre exemple d'échelle avec descripteurs est proposé par Engle et Engle (2003, pp. 10–11).

1.4 Les recherches sur les mobilités académiques Japon-France

Bien que nos sources soient datées comme données du tout début du XXIe siècle, il nous paraît nécessaire de préciser, dans un premier temps, les contextes historiques et idéologiques dans lesquels s'inscrivent les recherches sur la mobilité académique internationale au Japon. Envisager la mobilité d'individus comme phénomène historique, c'est à la fois explorer les faits marquants ou remarqués du phénomène, mais c'est aussi s'intéresser à la manière dont ceux-ci sont utilisés comme points d'appui pour des discours de construction identitaire, c'est-à-dire à la mise en place de discours et d'images sur soi (Oguma, 2002) et les autres, sur ici et l'ailleurs. Ils forment, suivant les moments, une toile de fond où inscrire des expressions identitaires d'appartenance et aussi des ressources pour alimenter ces dernières. Ces discours sont spécialement identifiés au Japon sous la forme des *nihonjinron.*

L'examen de divers ouvrages et documents fait apparaître une série de faits, de dates et de périodes émergeant du flux temporel qui doivent être rappelés parce qu'ils sont présentés comme le structurant et comme éléments explicatifs de « la » culture ou de « l'identité » japonaises actuelles.

1.4.1 Ancrages historiques et idéologiques

1.4.1.1 La mobilité dans l'enseignement supérieur au Japon : quelles traditions ?

Des traces de mobilité académique « internationale » entre « le Japon » et « la Chine » sont connues dès le VIIe siècle, mais des sources plus anciennes attestent de l'existence de relations entre ces deux pays ou avec la Corée bien avant (Hérail, 1986, pp. 36–38, 44–48 ; Agawa, 2011, p. 1). D'après les connaissances que nous en avons, ces expériences de mobilité apparaissent doubles : elles sont à la fois entreprises dans un but d'apprentissage (religieux, technique, administratif) et dans celui d'une prise de contact officielle : ce sont aussi des missions diplomatiques (*kentoshi* 遣唐使). Ce système est aboli à la fin du IXe siècle. Les documents contemporains n'oublient pas de mentionner la dimension aléatoire de ces entreprises : celui qui part ne sait ni s'il arrivera à bon port ni s'il pourra revenir. Pour des raisons de sécurité non maîtrisée pendant les voyages (personnes et biens), partir étudier équivaut à s'engager dans

une aventure mais aussi parce que le séjour dure : les périodes passées à l'étranger peuvent atteindre les vingt ou trente ans. Ensuite, il semblerait que relations diplomatiques et relations académiques avec le continent se soient espacées (Ashikaga, 2003, p. 43). Elles reprennent une certaine importance avec une autre partie du monde lorsque l'Europe et le Japon entrent en contact.

Cependant, ce n'est pas cet événement qui semble jouer le rôle charnière dans la mise en discours sur soi et les autres. Il s'agit plutôt d'une période courant de 1853 (et/ou 1854) à 1868, que les historiens d'aujourd'hui interprètent comme de transition, et qui racontée par ceux qui l'ont vécue apparaît comme synonyme d'instabilité et de confusion (Fukuzawa, 2007).

La première date représente l'année de l'arrivée du commodore Perry dans la baie de Tokyo et son premier débarquement imposé hors de Dejima à Nagasaki, un comptoir réservé au commerce avec les Hollandais, et 1854 celle de son retour, un peu plus tôt que prévu, pour recevoir la réponse à la lettre du président américain de demande d'ouverture de routes commerciales avec le Japon (remise l'année précédente aux autorités japonaises (cf. aussi Hérail, 1986 ; Rotermund, 2005)). 1868 est l'année de l'accession au trône d'un nouvel empereur. De chaque côté de ces dates symboliques s'ouvrent des périodes présentées comme opposées. Avant 1853, c'est la période de fermeture volontaire du Japon[44] pendant laquelle les contacts avec l'étranger (pays et hommes), autrement dit avec tout ce qui est non japonais, sont strictement réglementés et se limitent à quelques échanges commerciaux avec les Hollandais, les Chinois, les Coréens, les Ainus, les habitants des Ryukyu en certains points du territoire bien précis, et à l'envoi de délégations hollandaises au siège du shogunat à Edo. Pour le reste, débarquer ailleurs au Japon ou bien quitter le pays pour quelque prétexte que ce soit sont des faits punis de la peine de mort (depuis 1635), qui est appliquée (Duteil, [2003] 2009, pp. 8–9). De 1604 (mise en place d'un système de contrôle du commerce avec les

---

[44] L'appréciation de cette période varie suivant les auteurs, mais il n'est peut-être pas anodin qu'un chercheur français l'assimile à une période d'« appauvrissement culturel et intellectuel » (Duteil, 2009, pp. 10–11) et qu'un autre, japonais, en vante les réalisations : « En 1630, le pays a fermé ses portes à l'Occident et n'a pas senti le besoin de les rouvrir avant 200 ans car il était autosuffisant, épargné par les guerres et par les invasions. Sa population, notamment urbaine, bénéficiait d'un bon niveau de vie pour l'époque et pouvait profiter des arts en plein essor. Ce rayonnement dans l'isolement a volé en éclats à l'arrivée des navires noirs à vapeur » (Agawa, 2011, p. 3).

Portugais) à 1640/1641, une série de mesures[45] a mené le pays à un repli volontaire sur lui-même, facilité par son insularité (Matsumura, 2002, p. 17), et qui a été désigné au tout début du XIXe siècle sous le terme de « sakoku » (鎖国). De l'autre côté de cette période, commence celle d'une « ouverture » au monde occidental, à la fin du XIXe siècle, qui s'est faite via la reprise officielle et organisée d'échanges d'ampleur (et non plus au compte-gouttes) entre le Japon et cinq grandes puissances de l'époque : en 1858, des traités d'amitié et de commerce, plus tard dénoncés comme « inégaux », sont signés, avec, dans l'ordre, les États-Unis, les Pays-Bas, la Russie, l'Angleterre et la France (Matsumura, 2002, p. 24 ; Miura, 2006).

Lorsque, dans la seconde moitié du XIXe siècle, les relations entre le Japon et le monde occidental reprennent, elles se traduisent par l'envoi de missions à l'étranger à caractère diplomatique mais aussi formatives. Dans ce cas, les individus envoyés à l'étranger pour s'y former et s'approprier des arts occidentaux étaient jeunes[46]. N. Kayashima (1989) résume l'état d'esprit régnant dans les cercles du pouvoir japonais de l'époque suivant deux axes. Le premier représente une liaison intime entre domaine éducatif et politique de modernisation en vue de retirer de l'apprentissage des savoirs occidentaux des bénéfices pour la nation naissante[47] : « L'impératif du gouvernement fut, durant toute cette période, la modernisation du pays, en comblant le retard économique et militaire considérable et en introduisant les méthodes occidentales. La politique éducative constitua toujours une partie intégrante de ce projet du gouvernement. » Le deuxième concerne, toujours d'après cet auteur, « le nationalisme dans l'éducation », l'introduction « de nouveaux systèmes et de nouvelles technologies » et « une certaine occidentalisation » de

45 1613/1614 : interdiction du christianisme ; 1616 : limitation des ports ouverts au commerce avec les étrangers à Nagasaki et Hidao ; 1624 : entrée sur le territoire japonais interdite aux Espagnols ; 1636 : ordre de destruction des bateaux pouvant naviguer en haute mer ; 1639 : expulsion des Portugais et limitation des échanges commerciaux avec l'étranger aux Hollandais, à Dejima (Nagasaki), etc.) (Hérail, 1986, pp. 330, 332 ; Williams, 1983).

46 La mission Iwakura, par exemple, qui part du Japon en 1871 pour n'y revenir que deux ans plus tard, emmène avec elle quarante-trois « étudiants », dont cinq filles âgées de neuf à seize ans.

47 Dans le sens d'une « forme sociétaire » de l'identité (Dubar, [2000] 2010) et telle qu'elle a été analysée d'un point de vue historique pour l'Europe par de nombreux chercheurs comme par exemple Anderson ([1983] 1996) et Thiesse (1997, [1999] 2001).

la vie quotidienne entraînant des conséquences sur « l'ordre stable des valeurs sociales existantes »[48]. De cette tension réelle ou imaginée entre deux mondes, « [l]e gouvernement du Japon eut alors besoin d'assurer l'unité du pays en formant une conscience nationale dans la population, et de faire développer l'économie moderne en cherchant une voie de conciliation entre la tradition et la modernité, les éléments indigènes et les éléments extérieurs » (Kayashima, 1989, p. 1).

S'il ne convient pas de plaquer telle quelle la situation de la fin du XIXe siècle sur celle du début du XXe siècle, il paraît toutefois nécessaire de remarquer que c'est dans une dialectique de tension et de questionnement identitaire que se sont inscrits les échanges *éducatifs* au début de la période contemporaine. Ceux qui s'effectuent actuellement peuvent alors en hériter sous une forme pleine ou atténuée, ou bien encore opposée.

1.4.1.2 *Les* nihonjinron *comme mise en scène de soi et des autres, de l'ici et de l'ailleurs*

Notons que cette perspective de lecture – ouverture du pays après sa fermeture ou encore passage d'une société féodale à une société de type capitaliste (Fukuzawa, 2007) – occulte l'ampleur des transformations linguistiques qui se sont produites alors (Garnier, 2004, p. 51). Elle se traduit aussi par une quête identitaire (formes et contenus, des « constructions d'images de soi » (Oguma, 2002)) qui a pris un véritable essor via les *nihonjinron* (considérés aussi comme un « nipponisme »), dont T. Kozakaï résume le principe ainsi :

> Ces *nihonjin-ron*, études nippologiques, ou plutôt « nippo-idéo-logiques », présentent les Japonais comme un peuple spécial, à part, et prétendent que la prospérité actuelle du pays est due essentiellement, voire uniquement à la mentalité de ses membres en négligeant les facteurs objectifs, tels que les conjonctures historiques tant au niveau international qu'interne au moment du décollage. […] La quasi-totalité de ces nippologies sont fondées sur un même postulat : la société japonaise est particulière, voire unique par rapport aux autres sociétés ; elle est uniforme et homogène par essence. (Kozakaï, 1991, p. 16)[49]

---

48 Nous le suivons dans sa présentation et l'analyse de la rencontre d'ensembles socio-culturels différents malgré la perspective essentialisante qui s'y profile.

49 Voir aussi : Kozakaï (2000, p. 187), Bouissou (1997, p. 17) et en général Bernier (1998, 2009) et Thomas (2009).

Ainsi, il n'est pas de littérature sur le discours identitaire japonais qui n'aborde la question des *nihonjinron*, qu'elle en critique le contenu ou qu'elle participe à en alimenter le courant. Nous voudrions en présenter un bref aperçu essentiellement à travers l'analyse d'une étude de K. Iwabuchi (1994) mais qui ne peut se comprendre sans les brefs rappels historiques que nous avons évoqués précédemment. Cet auteur présente les *nihonjinron* comme « a non-fiction genre of literature consisting of theories of "Japaneseness". Most works are based upon the construction of binary oppositions between "Japan" and "the West", particularly "the USA" » (Iwabuchi, 1994, p. 4). À partir de ce point, il démonte le système de la représentation de l'unité japonaise et son évolution dans le temps. Celle-ci fonctionne sur le principe d'une équivalence trilogique nationale, linguistique et ethnique : « Il n'est pas rare d'entendre dire que les Japonais sont une nation, une langue, une ethnie » (「日本人が一国民・一言語・一民族だといわれることが少なくない。」) (Iwasaki *et al.*, 2007, p. 16)[50]. Cette homologie peut être assimilée, en tant que représentation, à une prétention « hégémonique » chez certains chercheurs (Iwabuchi, 1994 ; Befu, 2001).

L'« unité » et l'« unicité » japonaises sont construites en parallèle au discours de l'Occident sur une vision ethnocentrée de lui-même et se distinguant parmi tous : d'un côté, un Occident fort d'un sentiment de supériorité et de domination, de l'autre, le reste de l'humanité, arrivé à différents stades d'évolution. Ce schéma s'appuie sur l'utilisation du concept de modernité (et donc de non-modernité) (Miura, 2006 ; Iwabuchi, 2008, p. 43) : l'Occident aurait définitivement quitté la sphère des sociétés traditionnelles, non modernes, ce qui lui permettrait d'occuper la place centrale d'un système classifiant.

D'après K. Iwabuchi (1994, 2008), le Japon a d'une part fait sien ce schéma hiérarchique des sociétés et trouvé une échappatoire en reprenant à son profit le discours de l'Occident à l'intérieur de l'espace asiatique, où il entend revendiquer la place centrale.

Ce phénomène se double d'un autre. Dans le système eurocentré, occidentalocentré, l'altérité est lue comme un exotisme : la différence y est systématiquement lue comme étrange. Or le Japon a récupéré cet exotisme sur lui-même en provenance de l'Occident pour en faire un particularisme et un essentialisme « différentialisant » (cf. Didierjean, 2004 ; Caillet, 2006), par un essentialisme de « la distance » : M. Humbert évoque ainsi

[50] Notre traduction. Le troisième terme pourrait aussi être rendu par « race ».

« a) la distance psychologique japonaise à l'égard des étrangers[;] b) la distance légale japonaise vis-à-vis des étrangers[;] c) la frontière entre le Japonais et le non-Japonais » (Humbert, 2010, p. 9). Cette opération fonctionne conjointement dans deux directions : d'une part, vers l'extérieur, c'est-à-dire dans les relations avec l'Occident pour affirmer des différences de nature ; d'autre part vers l'intérieur pour diffuser et appuyer la notion d'unicité et de particularité japonaise, construite sur le principe de l'homogénéité : « peuple = territoire = langue ». K. Iwabuchi parle d'auto-exotisme : le Japon a transformé les éléments auparavant dictés et considérés par l'Occident comme négatifs parce que traditionnels donc entravant l'accès à la modernité en éléments positifs. Leur existence, par exemple la tradition qui est lue comme le signe d'une permanence à travers le temps, devient alors la source même de la réussite du Japon sur la scène internationale : elle est utilisée comme preuve de la présence d'une essence de la japonité pérenne sur le territoire japonais même qui profite aux Japonais (Pelletier, 1997). Le phénomène de « kokusaika » (国際化) ou internationalisation fonctionne en réalité comme moyen d'étendre cette représentation de la japonicité (et en dessine aussi les possibles limites géographiques) : « The ultimate purpose of kokusaika has been, thus, to promote national interests ; the other side of internationalism is nationalism (Yamamoto) » (Iwabuchi, 1994, p. 11).

Pour K. Yatabe, « l'intérêt » et la force des *nihonjinron* résident aussi dans leur capacité à se diffuser au-delà d'un cercle de spécialistes et à être repris par la société « cultivée ». Il date le phénomène des années 1970 et 1980 :

> Une présentation complète de la version japonaise de l'anthropologie culturelle, la nippologie, et de son impact sur la société japonaise des années 1960 à nos jours serait ici nécessaire : c'est en effet elle qui […] a développé l'idée de la spécificité, voire de l'unicité de la culture nippone. Elle a fortement contribué à dessiner les contours d'une personnalité de base japonaise qui s'oppose point par point à la personnalité occidentale. Je renvoie à trois articles qui font une analyse critique de cette école qui, dans les années 1970, a été ce qu'il est convenu d'appeler un « phénomène de société » […]. L'utilisation du terme « groupisme » par les personnes interrogées montre de façon exemplaire l'incorporation de concepts théoriques élaborés à l'origine par des intellectuels – c'est en 1980 que la revue *Gendai no esupuri* avait titré un de leur numéro « Shûdanshugi, nihonrashisa no genten » (Le groupisme, le fondement de la nipponité) –, concepts qui finissent par imposer une certaine vision du monde, par construire la réalité. (Yatabe, 1994, p. 148, note 1)

Cette diffusion hors des cercles intellectuels concerne en particulier le monde académique : les *nihonjinron* constituent des matières d'enseignement dans les cursus universitaires.

1.4.2 Aspects des recherches contemporaines sur les mobilités académiques internationales au Japon

1.4.2.1 Orientations épistémologiques générales

L'intérêt du détour précédent par les recherches sur les mobilités académiques internationales menées aux États-Unis trouve pleinement à s'exprimer lorsque nous cherchons à comprendre les orientations épistémologiques sur le sujet qui ont cours au Japon. Il apparaît qu'au-delà d'une tendance locale pour les travaux dans le champ de l'histoire « moderne »[51], qui marque en réalité un intérêt toujours vif dans la société pour essayer de comprendre la période de changement consécutive à l'ouverture forcée du pays, en 1853, et celle qui se prolonge avec « l'ère Meiji », les travaux qui portent sur les situations d'enseignement-apprentissage contemporaines se caractérisent par une forte imprégnation anglo-saxonne.

En ce qui concerne les travaux sur la mobilité académique, il semblerait que ce thème[52], sous sa forme de « 海外留学 » (*kaigai-ryugaku*), soit « études à l'étranger », ait donné lieu régulièrement à compte rendu de séjour ou à des travaux de type historique sur les séjours de l'ère moderne. Les recherches portant sur un thème ayant trait à l'étude de la langue après une très brève apparition en 1976 refont plus durablement surface vingt ans plus tard. Elles sont accompagnées, après 1997, d'autres sur des aspects « culturels »[53] mais le nombre respectif de leurs occurrences

---

51 Le découpage des périodes en histoire diffère entre la France et le Japon.

52 Nous avons procédé à un sondage sur le site du CiNii (http://ci.nii.ac.jp/) qui recense les ouvrages ou revues scientifiques édités au Japon. Une partie des fonds sont consultables en ligne. Sur les six cent quatre-vingt-huit « écrits » recensés, dans le titre ou le résumé du texte, via le mot « 海外留学 » (*kaigai ryugaku*/études à l'étranger), plus de la moitié ont été produits après l'an 2000. Nous avons aussi tenté une appréhension des tendances dans la recherche actuelle japonaise via les termes « studies abroad », « academic mobility ».

53 Soit via le mot « culture » (文化/*bunka*) soit via le mot 異文化 (interculturel). Sur les usages de ces mots dans le contexte de la DLC au Japon, voir Himeta (2006, p. 87 sqq.), Himeta (2008, pp. 195–199) et Hosokawa (2008b).

apparaît moindre que celui des travaux s'intéressant à une expérience « par corps » (体験/*taiken*)[54]. Parmi tous les écrits recensés, ceux qui relatent, témoignent d'une expérience de séjour individuelle ou en présentent une analyse pour un public donné restent nombreux.

L'entrée par l'expression « échanges internationaux » (国際交流/*kokusaikoryu*) est beaucoup plus fructueuse en termes de résultats enregistrés. Cependant, au fur et à mesure, il apparaît que ces derniers ne renvoient pas obligatoirement à des études de cas de séjour académique à l'étranger ou bien que les contenus des travaux auxquels il est fait référence ne dépassent pas les aspects administratifs de la chose.

Il est certain aussi que l'engagement du gouvernement japonais en faveur d'une politique plus offensive d'accueil et d'envoi d'étudiants en situation de séjour de mobilité crée un contexte favorable à un développement général d'études sur le thème des échanges académiques internationaux.

1.4.2.2 Mobilités académiques internationales et outils de recherche sur les apprentissages linguistiques et interculturels au Japon

Ce rapide parcours dans les archives des universitaires du Japon montre que, d'un côté, s'il existe plusieurs travaux concernant l'utilisation d'un journal d'apprentissage/journal de bord comme mode d'approche de progrès linguistiques (Imamura, 1993 ; Takai, 1993 ; Matsuda et Brown, 2004 ; Yamamoto, 2006 ; Tanaka, 2009 ; Suzuki (sans date)) (pour l'anglais) et, de l'autre, quelques études sur les bénéfices d'une expérience de séjour en mobilité (Caton, 2005 ; Furuya, 2005 ; Sabet, 2007), le lien entre ces deux approches de la mobilité académique n'est pas toujours établi. De plus, les travaux repérés concernent tous des approches quantitatives (Ono, 1997, 1998 ; Watanabe, 2001 ; Tenhoff, 2004 ; Yamamoto, 2006)[55]. Aborder les mobilités académiques internationales

[54] Sur la différence entre 経験 (*keiken*) et 体験 (*taiken*), cf. section 2.4.2.4, « Les mots en japonais pour l'expérience ».

[55] D'autres peuvent être strictement descriptifs et n'être étayés par aucun cadre méthodologique. Adachi, M. et Kikutani, K. (2008). « 異文化理解の一事例: ユーロメッド・マルセイユ (仏) における授業展開/A Study of the Way to Understand a Foreign Culture : a case study of international lecturers held at Euromed Marseille Business School in France in 2007 », 和歌山大学、経済理論, n° 344, pp. 1–19.

via une approche qualitative reste inhabituel (*a contrario* cf. les travaux de Mariko Himeta ou de Ryoji Mogi pour l'aire francophone et ceux de Kimie Takahashi pour l'aire anglophone (Takahashi, 2013)).

Ainsi, malgré la tradition d'écriture bien attestée de rapports au retour d'un séjour à l'étranger, dans cet ensemble d'études de cas, et exceptés ceux que nous avons pu produire nous-même antérieurement (Pungier, 2008a, 2009a, 2009b, 2010, 2011a, 2012, 2014a), nous n'avons repéré qu'un seul travail spécifiquement annoncé comme relevant d'une approche d'analyse qualitative (Kawakita *et al.*, 2010). Une autre étude, dont l'écriture s'étale dans le temps entre 1998 et 2002 et qui s'avère inachevée, s'en approche mais la stratégie analytique appliquée n'est pas clairement explicitée (Sakaguchi, 1998, 1999, 2002).

Le nombre d'études de cas de situations d'expériences de mobilité académique où des étudiants japonais sont « interrogés » dépasse cet ensemble que nous avons relevé (cf. ci-dessus), mais plusieurs caractéristiques y sont repérables :

- le pays de séjour concerné appartient la plupart du temps à l'aire anglophone ;
- les protocoles de recherche paraissent semblables : prédilection des approches d'analyse quantitative ; autant que possible présentation des résultats sous forme de tableaux, de schémas ; mesures de compétences linguistiques (résultat à des examens avant le départ et après le retour) ; comparatisme « culturel » à tendance essentialisante sous-jacent ;
- préformatage des demandes d'écriture des contenus des journaux de bord ;
- tentative de mesures de compétences interculturelles suivant des échelles extérieures au protocole de recherche ;
- systématisation de la relation entre expérience mobilitaire et motivation à apprendre la langue.

1.4.2.3 Les recherches sur les mobilités académiques avec la France

Bien que dans ses travaux de recherche M. Himeta (2003, 2006, 2008a, 2008b, 2012, 2013, 2016, 2017) ne s'intéresse pas toujours spécifiquement aux mobilités académiques internationales en tant que telles, il nous paraît nécessaire de les signaler. En effet, cette chercheuse s'est penchée sur l'image de la France possédée, via leur désir

d'apprentissage de la langue, par des apprenants débutants de FLE au Japon (2006), mettant en lumière leur approche paradoxale d'un objet France, décrit comme d'un seul tenant[56] : celui-ci est à la fois hérité aussi bien que désiré parce que portant à la distinction et parallèlement tenu à distance car trop impressionnant. Elle constate aussi le peu d'épaisseur pris par l'entité « les Français » dans l'imaginaire des étudiants qu'elle interroge. Mais l'essentiel pour elle n'est pas là. Sa question principale est de savoir si cette image de la France, des Français et de la culture française varie au fur et à mesure que l'apprentissage du français se poursuit et directement ou indirectement que des éléments ayant trait à la culture de ce pays cible y sont évoqués. Elle souligne alors le rôle que peuvent prendre les enseignants dans ce processus d'assouplissement de l'image de la France, des Français, de la culture française et du sentiment de distance perçus par rapport à ces derniers par les apprenants. Elle interprète les facteurs de sentiment de rapprochement par rapport aux objets ciblés en termes de possibilité de prise de conscience interculturelle. Notons que ces recherches ont d'abord été effectuées sur la base d'enquêtes et d'entretiens. Par la suite, elle a affiné cette hypothèse en travaillant à la mise au point d'outils permettant un éveil ou un développement de la prise de conscience interculturelle, comme le portrait de langue (Himeta, 2016, 2017).

Il existe d'autres études courtes qui présentent l'organisation d'un point de vue administratif ou curriculaire d'échanges entre des établissements supérieurs japonais et français (Nishiyama, 2003) ou bien sur la motivation à continuer à apprendre la langue au retour (Mogi, 2016).

Pour conclure

À l'issue de cet état des lieux, nous comprenons que la mobilité académique internationale a été le plus souvent observée dans des formats temporels longs, que les problématiques, centrales dans le champ de la DLC, de *transformation* d'un individu à partir d'observation et d'analyse de compétences en langue et en « interculturel », très souvent quantifiés, sont tributaires de ce critère de durée, et que les travaux de recherche

[56] M. Himeta ne discute pas le bien-fondé ou le parti pris sous-entendu des entités suivantes : *la France* et *les Français* ; *le Japon* et *les Japonais* ; *la culture française* et *la culture japonaise*.

ont très souvent été construits sur l'analyse d'entretiens recueillis postérieurement à l'effectuation du séjour. De ce fait, les résultats de ces recherches portent sur des mises au jour de répertoires, de parcours (ou trajectoires), de stratégies, d'ajustements, de médiations/remédiations, d'insertion, de confrontations, d'attributions et de revendications identitaires, en ce qui concerne leurs dimensions sociales externes et dans une optique de focalisation sur les dynamiques intersubjectives, y compris celles se rapportant aux relations avec les institutions ; dans leurs dimensions sociales intimes, elles se déclinent en termes de progrès, de réflexivité, de prise de conscience, de maturité, de prise de distance, de manifestation de tolérance et d'ouverture ou de cristallisation et fermeture identitaire, de rejet et de refus, d'échec et de réussite…

Les travaux antérieurs mettent au cœur des expériences de mobilité académique internationale les possibilités et le principe de variation.

Par rapport à notre cadre de travail et à notre question de départ exposés précédemment qui est de savoir ce que signifie pour des étudiants japonais une expérience de mobilité courte et encadrée en France, le *Séminaire de langue et cultures francophones* à Cergy dans des écrits de restitution, il nous semble que nous pouvons, malgré la brièveté du séjour, et au vu des données en notre possession, nous demander s'il n'existe pas un rapport entre la forme de l'expérience de mobilité et les moments de restitution du séjour. Autrement dit, nous souhaitons examiner la manière dont l'expérience de mobilité prend forme et est constituée par les étudiants qui la vivent à partir d'une série d'éléments sélectionnés par eux. Les contenus de l'expérience acquièrent une spécificité et varient, pour chacun, suivant le moment vécu, le moment dans la chronologie du déroulement du séjour à l'étranger, et le moment de sa restitution. Nous nous interrogeons aussi sur le lien existant entre une expérience donnée et les variations de ses contenus dans la restitution en fonction du support et du format d'écriture qui accueille cette dernière.

CHAPITRE 2

DES MOBILITÉS MULTIPLES : UN NOUVEAU PARADIGME ?

Dans ce chapitre, nous souhaitons réexaminer différentes approches de la notion de mobilité en particulier dans le champ de la sociologie et celui de la géographie[1], mais aussi celle du langage commun, partageant avec Johannes Fabian l'opinion que les lieux communs « cachent bien souvent des vérités pas si communes que cela » (Fabian, 2006, p. 25). Il s'agit pour nous de comprendre ce sur quoi la notion rencontrée dans le champ de la DLC et dans les recherches dont il a été question précédemment s'appuie et s'est développée jusque-là et d'en dégager les traits significatifs pouvant nous permettre de progresser dans notre travail. Dans ce chapitre, nous cherchons donc à préciser notre propre définition de la mobilité.

Ce cheminement épistémologique fait émerger dans un premier temps la dimension de déplacement dans la mobilité et ensuite, dans le champ de la DLC, c'est la question de ce qui se passe dans le temps de ce déplacement qui surgit. La mobilité devient alors pour nous un phénomène se concevant comme un espace-temps « rempli » et dense car dédié à de multiples actions spécifiques couramment désignées sous le terme d'*expérience*. Cependant, cherchant à articuler ces deux notions, et avant de dégager les significations liées à la dernière, celle de l'individu surgit, dont il nous faut envisager les différentes dimensions dans le cas d'une mobilité qui est effectuée hors des cadres du quotidien : la question de la possibilité d'une multiplicité d'identités pour un même individu en même temps que sa capacité à se doter/à être doté d'une appartenance

[1] D'autres disciplines pourraient aussi être citées comme l'histoire, la démographie, la littérature. Nous avons restreint cette première étape de réflexion théorique à celles d'entre elles les plus sollicitées sur ce point par la DLC.

identitaire ou bien à attribuer à un autre une appartenance identitaire unique sont l'objet de notre réflexion.

La mise au jour de cet individu toujours agissant, toujours expérimentant dans le cadre de la mobilité nous oblige à considérer l'espace-temps où il se trouve non plus seulement comme rempli et dense ou statique mais plutôt comme une « matière » qui se forme et se déforme au gré des actions et des réactions de cet acteur, des relations intersubjectives et autres qu'il active : il s'agit pour nous de ce qui se trouve au cœur de toute mobilité vécue, au cœur de toute mobilité qui s'expérimente dans des lieux et des temps définis, soit une situation d'expérience. Nous abordons ses dimensions constitutives d'abord d'un point de vue général puis, sous forme de bilan, nous l'envisageons comme possible dans une expression qui serait purement mobilitaire.

2.1 La mobilité autour du déplacement

La mobilité abordée comme concept ou notion dans les champs disciplinaires de la sociologie ou de la géographie reste essentiellement structurée autour d'un principe de quantification. Bien que plusieurs travaux récents laissent penser que cette approche serait retravaillée par des éléments faisant référence à des principes qualitatifs (Guyon et Goï, 2017), cela n'aboutit pas à une remise en cause de l'appréhension première de la notion. Il faut noter que ce brouillage des frontières disciplinaires voulu ou une évolution intrinsèque « naturelle » provoquant ces changements épistémologiques peuvent intéresser le chercheur en DLC, lorsqu'ils renvoient à des questions touchant à la problématique de l'interculturalité.

2.1.1 La mobilité de sens commun

La mobilité, dans un premier temps, correspond au « caractère de ce qui est déplacé, de ce qui se déplace », puis, à une « aptitude à accomplir ou à subir un certain nombre de changements d'ordre social », « une aptitude à passer rapidement d'un état à un autre ». La mobilité se rapproche du changement sans pour autant l'accepter comme synonyme. Un examen de son étymologie révèle ainsi que le terme renvoie d'abord

à l'idée d'« inconstance », d'« instabilité », sens qui se retrouve toujours dans certains usages actuels[2].

Nous retiendrons ici deux aspects qui nous paraissent importants pour la suite : d'une part, l'idée de mobilité comme *qualité*, d'autre part, son sens originel d'*instabilité*. Dans le premier cas, cela explique qu'aucun substantif construit à partir du terme mobilité ne soit encore reconnu par l'Académie française pour désigner « celui qui est mobile »[3]. Ainsi, s'il est possible de dire de quelqu'un qu'il est plus ou moins mobile, il est difficile d'en faire un objet de comptage. Dans le second cas, il s'agit de souligner que la mobilité, comprise d'abord dans son sens général, sous-entend que le changement produit un déséquilibre entre deux instants, entre deux états et aussi qu'elle est le produit de ce déséquilibre, d'une rupture d'équilibre.

2.1.2 La mobilité du sociologue : un changement

Comme le soulignent plusieurs auteurs (Bonerandi, 2004 ; Kaufmann *et al.*, 2004 ; Séchet et Garat, 2008 ; Terrier, 2009), la variété des sciences sociales se référant à la mobilité empêche qu'un consensus puisse s'établir sur sa définition ou son acception comme concept ou notion. La polysémie semble de règle et la mobilité être dans « tous ses états » (Urbain, 2001). L'examen de la notion (Lévy et Lussault, 2003) révèle qu'à côté des définitions classiques s'en rencontrent d'autres qui traduisent à la fois un regain d'intérêt pour le phénomène et une nouvelle approche de celui-ci.

Les deux formes possibles de mobilité proposées dans un premier temps par la sociologie suivent la direction du déplacement, du changement envisagé : la « verticalité » annonce une étude du suivi de la catégorie sociale d'appartenance d'un individu et de ses prédécesseurs[4] et l'« horizontalité », celle ne « [conduisant] pas à un changement de position dans la hiérarchie sociale »[5]. Mais, cette définition reste orientée vers une approche professionnalisante du changement puisque cette mobilité-là se

---

2 Entrée « mobilité » : <http://www.cnrtl.fr/definition/mobilité>.

3 Cependant, dans la langue de spécialité (sociologie, etc.), « mobile » semble de plus en plus usité en opposition à un « immobile », par exemple.

4 « Mobilité verticale : désigne pour un individu, le fait d'appartenir à une catégorie sociale différente de celle de son père. La mobilité verticale peut-être ascendante ou descendante » (Alpe *et al.*, 2007, p. 192).

5 *Ibid.*, p. 190.

décline en mobilité de type géographique, comme étant « un changement de lieu de travail tout en restant dans la même profession »[6]. Elle a pour équivalent la « mobilité professionnelle ». Ainsi conceptualisée, la mobilité reste toujours mesurable, chiffrable. Ce constat se retrouve aussi dans l'examen du terme « mobilité » dans des dictionnaires de discipline (Boudon, 1992 ; Mesure et Savidan, 2006). Lorsque la fluidité y est associée, elle est aussi sociale et relative à des taux (Mesure et Savidan, 2006, p. 767).

2.1.3 La mobilité du sociologue : « une capacité à »

Alors que, par glissement métonymique, la sociologie aborde, dans l'ensemble[7], la mobilité non pas sur la base de la définition de sens commun d'une « capacité à » mais sur le résultat de celle-ci, Vincent Kaufmann ne la réduit pas à une dimension « spatiale », qui suppose que le critère en termes de distance peut prendre des valeurs absolues extrêmement variables mais y intègre une dimension temporelle essentielle, et repose ainsi sous une nouvelle forme la question de la capacité à être mobile.

Selon ce chercheur, il est possible de repérer plusieurs formes hybrides spatio-temporelles – il en dégage quatre – pouvant concerner un seul et même individu à différents moments de son existence. La dimension temporelle varie entre le marqueur de la répétitivité et celui de la rareté, et se maille avec celui de la durée. Autrement dit, un individu peut être mobile tous les jours sur un trajet identique pour des besoins professionnels par exemple mais aussi plus exceptionnellement pour des raisons privées ou de loisirs :

> Traditionnellement, quatre acceptions différentes du terme de mobilité sont utilisées en sciences humaines pour décrire des mouvements dans l'espace géographique : il s'agit de la mobilité résidentielle (faisant référence au parcours résidentiel), des migrations (en référence aux mouvements internationaux et inter-régionaux d'émigration et d'immigration), des voyages (en référence au tourisme) et de la mobilité quotidienne (en référence aux déplacements de la vie quotidienne). (Kaufmann *et al.*, 2004, p. 18)

---

[6] *Ibid.*, p. 190.

[7] Voir la dérivation vers la « motilité » : section 2.1.6.

Ce chercheur propose alors de « s'intéresser à la manière dont les acteurs construisent leur mobilité à partir des réseaux techniques, et donc [de] focaliser sur les arbitrages individuels et collectifs, les contraintes et les appropriations de ces systèmes techniques, bref, au potentiel de mobilité des acteurs » (*ibid.*, p. 26). Notons que, dans cette approche, ce sociologue se montre attentif à l'idée de vitesse.

Par ailleurs, bien que V. Kaufmann ne paraisse porter une attention toute spéciale qu'aux environnements techniques, sa démarche épistémologique nous intéresse parce qu'il met au centre de celle-ci un individu dont il essaie de mesurer les ressources mobilitaires propres mais en y intégrant toutes les contraintes qui peuvent modifier l'utilisation de celles-ci, jusqu'au non-déplacement. Ainsi, dans ses travaux, la mobilité peut aussi prendre la forme de l'immobilisme. L'acteur social y est, par ailleurs, reconnu comme étant intégré en permanence à un réseau, comme inséré dans un paysage qui lui offre des possibilités de mouvements ou au contraire les décourage et dont il se saisit ou dessaisit. La forme prise par son déplacement n'est donc pas due au hasard mais paraît se profiler à l'avance dans l'environnement social et matériel auquel il appartient, perspective qui interpelle le chercheur en DLC.

2.1.4 La mobilité du géographe : de la spatialité à l'individu investissant des espaces

Les géographes considèrent actuellement la mobilité sous deux aspects : celui du « déplacement » et celui de l'« aptitude » qui renvoie à un « potentiel » (Bonerandi, 2004 ; Séchet et Garat, 2008) : « Si l'on considère l'usage du terme de "mobilité" en géographie, on a affaire à un double sens : celui de processus avéré (qui se traduit en mouvements effectifs, généralement dans un espace de métrique euclidienne) et celui de potentiel, de virtualité non actualisée, qui est ce qui autorise le mouvement réalisé, c'est-à-dire le déplacement » (Bonerandi, 2004).

Mais ils se préoccupent aussi de « variables que l'on qualifiera rapidement de culturelles […] c'est-à-dire les ressorts de l'individu en termes de mémoire (qu'elle soit individuelle, mais plus généralement familiale et/ou collective […], de mobilisation des acquis actuels ou passés du groupe, l'accès et la maîtrise de l'information, les projets individuels » (*ibid.*).

Toutefois, Emmanuelle Bonerandi se refuse à y intégrer les « flux matériels ou immatériels » (*ibid.*). À cela s'ajoute le fait que la géographie s'intéresse aussi aux moyens permettant la « mobilité des personnes, individus et groupes » uniquement, « de la marche à pied [...] aux moyens de transport rapides » (*ibid.*), en se concentrant sur les espaces dans lesquels se produit le phénomène. Dans cette optique, il apparaît que c'est à chaque fois un acteur donné qui est suivi dans ses déplacements, ceux-ci étant abordés autant dans leurs dimensions spatiales que temporelles, et ce quelles qu'en soient leurs échelles d'application. Pour le géographe, la mobilité est donc d'abord *naturellement* horizontale, spatiale. Il faut noter cependant que des études récentes par l'entrée touristique permettent d'infléchir ce constat, la question de « l'individu mobile » y devenant centrale (Ceriani *et al.*, 2008 ; Stock, 2004, 2005). De plus, la notion de mobilité englobe non seulement le déplacement mais aussi la « pratique des lieux » (Stock, 2004, 2005 ; Alvir, 2013). C'est à partir de cet angle que se dégage la question des stratégies (ou bien bricolages ou bien jonglages) des individus dans la mobilité. R. Séchet et I. Garat suggèrent ainsi que, dans le champ de la géographie, un mouvement se dessine pour considérer l'action individuelle comme « transaction et interaction, négociation d'une place pour soi et son corps » (Séchet et Garat, 2008, p. 2). Cette remarque ne peut que susciter à nouveau l'intérêt du chercheur en DLC, sachant qu'elles estiment ensuite qu'« avec l'individu-acteur, il est toujours question de relations à l'autre et aux autres par l'inscription dans les espaces et par les usages et les pratiques spatiales [...] » (*ibid.*, p. 2) ouvrant ainsi un passage épistémologique possible entre les deux champs disciplinaires.

2.1.5 Des formes de la mobilité et des termes pour la dire

La présence d'un critère de *dimension* dans la mobilité exprimée en termes de durée (« court », « long ») et de distance (« proche », « lointain ») permet de la décliner en quatre états, objets de recherches disciplinaires différentes :

> On peut classifier les quatre formes de mobilité selon deux dimensions : la temporalité de laquelle elle relève (temporalité longue, temporalité courte) et l'espace dans lequel elle se déroule (espace interne ou externe et bassin de vie). Chacune de ces formes de mobilité fait l'objet [...] d'un ancrage disciplinaire spécifique. Si la mobilité quotidienne a été généreusement étudiée par les géographes, l'analyse de la mobilité résidentielle a souvent

> été l'apanage des démographes, l'anthropologie s'est approprié le voyage, les migrations restant traditionnellement du champ relevant plutôt de la sociologie. (Kaufmann *et al.*, 2004, p. 22)

Mobilité, migration et voyage partagent en commun l'idée de déplacement. Pourtant, ces trois référents lexicaux ne sont pas exactement superposables. La *mobilité*, comme il a été vu précédemment, ne fait référence au *déplacement* que sous la forme d'un trait distinctif et ne le reconnaît pas, au niveau de la lexicographie habituelle, comme lui étant synonyme[8]. Au contraire, *déplacement* est donné comme un synonyme possible de *migration* et *voyage*[9]. Par ailleurs, suivant les champs disciplinaires, les possibilités notionnelles de ces deux derniers termes se trouvent plus ou moins exploitées.

2.1.5.1 La polymorphie mobilitaire

Si le critère de la durée du déplacement paraît incontournable, J.-D. Urbain se montre sensible aussi à sa forme. Il estime que le concept de mobilité englobe « deux logiques principales : celle qui relève en propre de la migration ou du déplacement […] », soit autrement dit « l'idée d'un parcours de transplantation », et « celle qui relève en propre du périple ou du circuit », c'est-à-dire « une mobilité circulaire dont le point d'arrivée se confond avec le point de départ » (Urbain, 2001, p. 5). Il faut noter ici encore la dimension spatiale de la mobilité qui est sollicitée. Précédemment qualitativement catégorisée *courte* ou *longue*, *proche* ou *lointaine* (Kaufmann *et al.*, 2004, p. 22), elle devient dans le cas présent matériellement formelle : linéaire ou circulaire. De plus, J.-D. Urbain reprend l'idée d'une double modalité de la dimension temporelle. Il l'affine en y injectant un facteur de rythme : prolongation

---

8 Notons cependant que dans le champ de la DLC, A. Gohard-Radenkovic exploite cette ouverture notionnelle dans un article où elle articule déplacements dans l'espace et déplacements de soi (2009a).

9 De plus, *migration* et *voyage* acceptent tous les deux des substantifs dérivés : migrant et voyageur, respectivement définis comme : « Individu travaillant dans un pays autre que le sien » ou « Personne effectuant une migration » et « Celui, celle qui se déplace, sur un parcours généralement préétabli, en empruntant un moyen de transport particulier (généralement les transports en commun) » ou « Celui, celle qui fait un ou des voyage(s) dans un but d'étude, de découverte, de détente », pour les deux principales entrées, « migrant » et « voyageur » : <http://www.cnrtl.fr/definition/migrant> et <http://www.cnrtl.fr/definition/voyageur>. Nous reviendrons plus loin sur la structuration du voyage : cf. section 3.1.5, « Le voyage à l'étranger ».

du déplacement ou non : « Qu'il s'agisse de transplantation ou de circulation, ces modalités seront temporelles et porteront donc sur le fait que la mobilité de transfert ou de circulation peut être durable (prolongée ou perpétuelle) ou bien alternative (éphémère ou provisoire) » (Urbain, 2001, p. 3).

Ainsi, les mobilités sont polymorphes car elles se déclinent en modes « [professionnels] ou de loisir, économiques ou d'agrément, [vécus], [observés] ou [racontés] » (*ibid.*, p. 3).

Cette profusion de possibles conduit alors ce chercheur à centrer sa réflexion sur la seule « anthropologie de l'imaginaire du voyage » et à poser une série de questions où mobilité, migration, voyage, migrant et voyageur se trouvent entremêlés, comme s'il n'y avait pas, dans un premier temps, possibilité de débrouiller l'écheveau des contenus englobés par chacun d'entre eux : « Quel rapport existe-t-il entre voyage et mobilité ? Ces termes sont-ils synonymes ? Sinon, pourquoi ? Si oui, dans quelle mesure ? Quel rapport entre voyageur et tourisme ? Et par conséquent, entre voyageur et touriste ? Voyageur et migrant ? Voyageur et nomade ? Quel rapport entre tourisme et migration ? Entre touriste et nomade ? Migrant et touriste ? Émigrés et vacanciers ? » (Urbain, 2001, p. 3).

2.1.5.2 À propos de la migration

La migration se confond avec l'acte même du déplacement, du transfert, du passage. Son usage courant a tendance à être illustré par des exemples au pluriel et à participer au développement d'une image sémantique d'un groupe, d'une masse : cet emploi est attesté en 1531 puisque déjà migration vaut pour le « déplacement d'une population qui quitte un pays pour s'établir dans un autre »[10].

Lorsque la géographie s'inspire d'une approche sociologique de la migration – dans sa dimension internationale – conçue comme « un déplacement de population qui entraîne un changement durable ou définitif du lieu de résidence habituelle » (Bonerandi, 2004), la migration est alors confondue avec des « mouvements de population d'un pays à l'autre » (*ibid.*, p. 189). Elle s'en dégage toutefois en y incluant « les déplacements habituels (domicile-travail) ou permanents (le nomadisme, par exemple) » (Bonerandi, 2004). E. Terrier tente dans son travail de recherche de lister de manière exhaustive la terminologie concernant

---

10 Entrée « migration » : <http://www.cnrtl.fr/definition/migration>.

mobilité et migration[11]. Elle constate « une certaine confusion » qu'elle attribue (en partie) à « l'utilisation du terme de migration à la place de mobilité pour désigner certains déplacements » (Terrier, 2009, p. 20). Mais elle finit par conclure que, du point de vue du géographe, la migration se trouve incluse dans la mobilité, cette notion étant « large et englobante ».

2.1.5.3 À propos du migrant

Notons aussi que, dans le cas de la migration internationale, apparaît la figure du migrant, comme celle d'un « individu qui se rend dans un pays autre que celui de sa résidence habituelle pour une période d'au moins un an » (Terrier, 2009, p. 189). L'Unesco en propose une version relativement proche mais sans insister sur la durée du séjour dans le pays de nouvelle résidence et en pointant du doigt l'inadéquation avec certains cas réels : « The term *migrant* can be understood as "any person who lives temporarily or permanently in a country where he or she was not born, and has acquired some significant social ties to this country". However, this may be a too narrow definition when considering that, according to some states' policies, a person can be considered as a migrant even when s/he is born in the country[12]. »

Quoi qu'il en soit pour ces différences d'approches touchant à la durée de la mobilité, qui reposent sur un angle administratif et législatif d'autorisation de séjour sur un territoire donné de non-nationaux, la migration s'incarne dans des *migrants*, renvoie à une série de données quantifiables, et pose *in fine* la question de l'intégration[13] – possibilités, formes, degrés – de ces individus ou groupes dans les sociétés d'accueil. La notion de migration privilégie donc le temps long.

---

11 D'autres travaux abordent la question du rapport de la mobilité et de la migration par exemple ou de leur typologie mais de manière moins systématique (Wihtol de Wenden, 2001 ; Garneau, 2006 ; Ballatore, 2007 ; Thamin, 2007).

12 http://portal.unesco.org/shs/en/ev.php-URL_ID=3020&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

13 Ce terme est à comprendre dans un sens en deçà de celui d'*acculturation*, pris soit dans son sens « bastidien » (c'est-à-dire comme processus incessant d'emprunts culturels réciproques entre individus et groupes issus de sociétés différentes), soit dans son sens commun qui tend à l'assimilation.

2.1.5.4 À propos de la relation sémantique mobilité/voyage

De l'autre côté, en géographie et en sociologie, la notion de voyage paraît relativement peu explorée. Ainsi, l'examen d'un lexique de sociologie (Alpe *et al.*, 2007) révèle que la discipline connaît bien *mobilité* et *migration* mais ignore l'entrée *voyage*. À l'inverse, le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (Ferréol et Jucquois, 2003) ne possède pas d'entrée thématique pour « mobilité » ou « migration/ migrant », mais en offre une pour « voyage », qui devient un « [jeu subtil] de l'espace et du temps », une « perte du corps à corps avec sa terre et son lieu d'origine », une « [prise de distance] avec son groupe d'appartenance », une « [ouverture] à la nouveauté », une « [confrontation de] ses mœurs et [de] ses opinions avec celles des "étrangers", avec pour risque sa remise en cause, celle de sa propre culture, parce que l'exotisme est aussi une notion relative, réflexive, réciproque » (p. 346). Le voyage contiendrait donc une part d'enchantement, procuré d'abord par le regard posé sur l'autre et son monde mais aussi parce qu'il oblige à une « suspension volontaire de l'incrédulité » (Winkin, 2001). En même temps, synonyme de perte de repères, il suggère qu'un individu peut y trouver de quoi se ressourcer, se mettre à penser ce qui l'entoure de manière différente, se mettre à se penser autrement. Parallèlement, le voyage en train d'être effectué engendre des émotions : il peut tout aussi bien provoquer des frissons de peur, ceux que l'on maîtrise encore, ou pire des crises de frayeur, voire des crises de délire (cf. Ota, Viala *et al.*, 2004), qu'un sentiment de griserie.

2.1.5.5 Être mobile en japonais

Chaque langue possède ses ressources propres pour accéder à la description du monde à travers des catégories de sens commun ou des concepts. En focalisant sur le terme de mobilité pour désigner les déplacements humains en tant que catégorie notionnelle, le français crée ses propres difficultés pour passer de la totalité des individus concernés par le phénomène en situation de mobilité académique ou non, à l'un d'entre eux seulement. Il paraît nécessaire de s'attarder quelques instants sur les possibilités offertes par le japonais sur la question.

La consultation d'un dictionnaire bilingue franco-japonais[14] donne plusieurs équivalents pour le terme « mobilité » : 動性 (*dosei*) et 可動性

[14] Il s'agit d'une édition électronique du dictionnaire *Daijisen* (大辞泉) (Ed. Shogakkan) en ce qui concerne le dictionnaire unilingue japonais et de la deuxième édition du

(*kadosei*), c'est-à-dire littéralement « capacité à bouger/à se mouvoir » mais aussi 移動性 (*idosei*) et 流動性 (*ryudosei*). Il s'agit dans le premier cas du « fait de se déplacer d'un certain endroit à un autre » et dans le second du « fait de bouger en suivant un courant » ou du « fait de changer en bougeant ». De ces quatre termes, les deux premiers insistent plus sur la capacité physique au mouvement et les deux derniers sur le déplacement lui-même. *Ryudosei* est donné comme équivalent possible de *mobilité*, mais sa définition en japonais le rapproche du sens de *fluidité*. Cette entrée via le dictionnaire bilingue ne propose cependant pas *idosei* comme équivalent. Ce terme est considéré comme pouvant servir à la traduction de l'expression « mobilité sociale ». D'après les exemples proposés, il semble que le terme *idosei* serve plus pour les expressions de sens propre et celui de *ryudosei* pour les expressions figurées, en particulier dans le champ économique. Aucun de ces deux termes ne sert à composer un mot pour désigner « celui qui est mobile ».

Pourtant, comme pour l'Europe, n'y aurait-il pas aussi « quelque chose » en train de « bouger » autour du principe de la mobilité ? D'une part, une recherche sur internet montre que l'expression 人材流動性 (*jinzai-ryudosei*) est de plus en plus utilisée dans des discours touchant à des contextes économiques (bruts) ou de technologie avancée : rien de surprenant puisque 人材 (*jinzai*) désigne le « capital humain », dont nous pensons qu'il est désormais considéré à l'échelle monde comme *la* ressource d'une nation (devant les matières premières), à condition qu'il possède un haut niveau de connaissances et de qualifications. Le phénomène brut peut être rendu par l'expression 人材移動 (*jinzai-ido*) ou « mouvement de capital humain » : avec cette expression, il est possible de quantifier la réalité de ces mouvements.

L'anglicisme « モビリティ » (*mobility*) a aussi pignon sur rue. Quelquefois donné comme équivalent de 移動性 (*idosei*), il sert également comme ce dernier à transcrire la mobilité des géographes, s'intéressant aux aspects techniques et matériels permettant le déplacement des individus.

Cependant, à la différence du français qui demande que soit précisé le type de mobilité dont on parle (académique, étudiante, etc.), le japonais possède un terme spécifique pour parler de la mobilité éducative. Il s'agit du terme 留学 (*ryugaku*), qui est défini comme le « fait de séjourner dans

---

« Petit Royal » (プチ・ロワイヤル) (Ed. Obunsha) pour le dictionnaire bilingue. Les définitions sont traduites par nos soins.

un territoire autre, en particulier à l'étranger en vue d'un apprentissage ». Sur la base de ce mot sont formés un verbe 留学する (*ryugaku suru*), c'est-à-dire « partir ailleurs pour y étudier », et un substantif 留学生 (*ryugakusei*). Ce personnage qui « fait *ryugaku* » est défini comme un « étudiant qui séjourne à l'étranger pour y apprendre des sciences, des techniques, etc. » Il est intéressant de noter que de la définition de l'action à celle de l'acteur, il y a passage d'un espace pas forcément non national ou non familier à un autre forcément étranger. Par ailleurs, les objectifs de l'acte de partir étudier ailleurs apparaissent avant tout pragmatiques et scientifiques. Les aspects linguistiques sont, peut-être, sous-entendus dans l'abréviation de l'énumération…

L'existence du *ryugakusei* permet à la fois d'aborder le phénomène de la mobilité sous un angle quantitatif et d'envisager des approches qualitatives de la mobilité étudiante.

2.1.6 La mobilité comme nouveau paradigme ?

Si V. Kaufmann s'en tient aux réalités mesurables en approfondissant la notion de mobilité, il y distingue et y sépare les potentiels de leurs réalisations effectives, appliquant le terme de *motilité* à la première dimension et celui de *mobilité*, avec intégration des potentiels, « aux déplacements observables » (Kaufmann *et al.*, 2004, p. 29). Il propose aussi de considérer la notion de motilité comme intégrée à celle de mobilité estimant que la première renvoie à « la manière dont un individu ou un groupe fait sien le champ du possible en matière de mobilité et en fait usage pour développer des projets », « ce potentiel ne se [transformant] pas nécessairement en mobilité spatiale » (*ibid.*, p. 26).

D'un autre côté, et dans une position épistémologique opposée à celle de la géographie mais aussi à celle d'une certaine sociologie plus classique, John Urry (2005) plaide pour un élargissement du concept de mobilité au-delà des individus, les pensant comme agissant et se mouvant en interaction avec les objets techniques. Il envisage ainsi la mobilité comme relevant de l'hybridité homme-technique. Ce faisant, à l'instar de V. Kaufmann, il ouvre une piste vers la prise en compte de la culture matérielle des individus dans leurs déplacements :

> Ce ne sont pas seulement les personnes qui sont devenues mobiles, mais aussi beaucoup d'objets. […] Enfin, l'usage ici de la notion de mobilité privilégie un axe horizontal et non l'axe vertical de la plupart des travaux sur la mobilité

> sociale. […] La sociologie sera peut-être à même de développer un nouveau programme adapté à une discipline qui a perdu son concept central de « société » humaine et désormais organisée autour des réseaux, des mobilités et des fluidités horizontales. (Urry, 2005, p. 17)

Ainsi, d'un côté, les partisans de l'option de la potentialité en sociologie (Kaufmann *et al.*, 2004 ; Kaufmann, 2005), ou des chercheurs dont l'objet d'étude porte sur la question du tourisme (Amirou, 1995, 2000a, 2000b, 2000c, 2012 ; Amirou et Bachimon, 2000 ; Ceriani *et al.*, 2008 ; Équipe MIT, 2008 ; Knafou, 1992 ; Stock, 2004, 2005) se rattachant au courant de la géographie *sociale*, ou bien encore des sociologues, tel J. Urry (2005), proposent de refonder l'objet de la sociologie autour de la mobilité même, c'est-à-dire autour d'un paradigme spatial. Ils considèrent en effet la société de la sociologie « classique » comme un produit historique où la méconnaissance du principe de fluidité engendre la réification des objets et des démarches analytiques portant sur eux. De même, Zygmund Bauman ([2002] 2005) parle de la « société » corrélative à l'État-nation au passé et considère le monde comme plein et sans frontières. Pour Bernard Marzloff, la mobilité, qui s'appuie sur des innovations technologiques, transforme les modes de vie des individus et est érigée en critère axiologique (Marzloff, 2005).

Dans cette approche, la vitesse, qui est un rapport entre une donnée spatiale et une donnée temporelle, occupe une place de choix. Cet élément est par exemple présent dans le discours de Z. Bauman mais en tant que principe régulant la maîtrise de l'espace et annihilant les distances, tant au figuré qu'au propre. Augmenter jusqu'à les confondre espace et temps, c'est entrer dans l'ordre de l'instantanéité (Bauman, [2002] 2005, p. 25). Pour Bauman, « la vie » devient alors « liquide » (Bauman, [2005] 2013).

2.1.7 … *ou bien l'individu dans la mobilité, le nouveau paradigme ?*

Que ce soit à partir d'une approche géographique ou sociologique, classique ou renouvelée, ce qui est en jeu ici, c'est l'angle d'observation de la mobilité qui se construit sur une référence à l'individu[15] qui se fait de plus en plus prégnante. Pourtant, ce dernier ne constitue pas toujours la source principale à partir de laquelle se structure la connaissance du

[15] Pour une approche socio-historique du terme, voir section 2.3.

phénomène mobilitaire lui-même. Les taxinomies mobilitaires sont construites en dehors de vécus individuels propres. *A contrario*, partir de « l'individu mobile » (Stock, 2005), « acteur spatial » pour le géographe (Séchet et Garat, 2008), suppose que les catégories mobilitaires ne soient pas connues à l'avance mais qu'elles découlent de l'*expérience* de chacun d'entre eux. En réalité, si les approches sociologiques et géographiques se veulent ouvertes à une dimension qualitative du phénomène, il semble tout en même temps qu'elles ne puissent se passer « des grands nombres » (Séchet et Garat, 2008, p. 1). Très souvent leur intérêt pour l'individu est restreint à une approche globale ou passe par le fait qu'il est porteur d'indicateurs quantifiables. Le mode d'analyse de la mobilité fonctionne alors sur le principe d'un point d'observation extérieur à l'expérience d'un individu faisant appel à des catégories de description spatiales, temporelles, sociales prédéterminées.

2.2 La mobilité repensée par la DLC ou l'expression d'une pluralité

La DLC s'approprie d'abord la notion de mobilité par les données historiques d'un phénomène de société dont il serait possible de suivre la trace à travers le temps. En focalisant sur la population étudiante, elle tente d'établir un continuum chronologique, mais ceci en apparence seulement : ce continuum chronologique n'en est en réalité pas un. Les origines du phénomène de la mobilité sont, sauf exception, « datées » comme remontant au Moyen Âge (Zarate, 1999, p. 66 ; Dervin, 2008a, pp. 22–24) – V. Papatsiba souligne dans cette partie de son travail « l'incontournable référence au Moyen Âge » (Papatsiba, 2003, p. 12), – mais « saute » ensuite quelques siècles pour déboucher, via un arrêt au XVIIIe, sur la période contemporaine, plus « accessible ». En découvrant des origines « lointaines » à la mobilité concernant les étudiants (Cicchelli, 2010), la DLC participe à la valorisation du phénomène et de la notion en question, en lui offrant l'onction du poids de l'histoire. Notons dès à présent que, dans ces reprises d'analyse historique, les chercheurs en DLC aiment à y souligner la dimension individuelle du phénomène[16].

[16] Alors que l'introduction de la notion d'individu dans le champ de la sociologie ou *a fortiori* dans celui de la DLC est beaucoup plus récente : cf. section 2.3, « Une ouverture notionnelle de la mobilité dans le champ de la DLC : l'individu ».

La réflexion prend ensuite appui sur le traitement de cas de mobilités éducatives qui englobent des publics très divers, aussi bien celui qui passerait par des formations en *langue seconde*[17] que par des étudiants de « type Erasmus » ou bien des jeunes en situation d'échanges linguistiques, comme ceux auxquels s'intéresse l'OFAJ[18], par exemple.

Nous effectuons ici une opération de grossissement sur les pratiques de mobilité relevant du seul cadre de l'enseignement supérieur et impliquant des déplacements entre deux pays (en ne perdant pas de vue que des relations étroites, des maillages, des points de convergence peuvent exister en plusieurs endroits et moments d'analyses avec d'autres formes de mobilités) avant de proposer les traits saillants de la notion dans le domaine de la DLC. Notre réflexion intègre aussi la question de la désignation de ceux qui sont impliqués dans une *expérience* de mobilité.

2.2.1 La notion de mobilité dans l'enseignement supérieur : une version de sens commun pour la DLC

2.2.1.1 La mobilité dans l'enseignement supérieur

La mobilité dans l'enseignement supérieur ou *mobilité étudiante* ne correspond qu'à une forme possible de toutes les mobilités humaines. Elle reste hésitante sur l'appellation qui catégoriserait et concentrerait le mieux ses acteurs, ses contenus, etc., écartelée entre une approche quantitative et des approches qualitatives.

Une première interrogation peut porter sur cette expression même : que désigne-t-elle ? Sur quoi porte-t-elle ? Sur des individus ? La mobilité *étudiante* (Ballatore, 2010) serait donc une mobilité d'*étudiants* ? Dans ce cas, où intégrer et comment désigner les co-acteurs (Gohard-Radenkovic, 2006, 2007) de cette mobilité ? Si l'expression « mobilité académique » peut débloquer cette situation, reste à savoir si, sous sa forme *étudiante*, la mobilité intègre aussi les buts visés par une expérience du même nom. C'est

---

17 Cette désignation est actuellement remise en cause par plusieurs chercheurs car ne correspondant pas toujours à la réalité linguistique des apprenants : « À noter : l'appellation FLS, français langue seconde (pour l'école en France ou la vie socio-administrative hors de France), se voit mal placée au niveau international car pour certains pays et dans certaines langues, la langue seconde, c'est la langue étrangère… » sur : <http://fle.asso.free.fr/asdifle/200706CR.htm>.

18 <http://www.ofaj.org/>.

par exemple l'option choisie par F. Dervin – avec la dimension temporelle en sus – qui considère les « mobilités estudiantines […] comme mobilité physique à court terme à des fins éducatives » (Dervin, 2008a, p. 13). Or cette définition pose un certain nombre de problèmes au vu des résultats de certaines recherches empiriques (Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003 ; etc.) où « les fins éducatives » n'apparaissent pas toujours comme primordiales (Papatsiba, 2003, p. 83 ; Pleyers et Guillaume, 2008, p. 71). La mobilité *étudiante* ne serait-elle pas plutôt une mobilité qui s'inscrit *dans un cadre institutionnel précis*, celui de l'enseignement supérieur ? À ce titre, la définition proposée par l'Université du Littoral Côte d'Opale (Boulogne-sur-Mer, Calais, Dunkerque, Saint-Omer) dans sa brochure à destination des étudiants (« Passeport pour l'étranger ») apparaît tout à fait éclairante : « – Qu'est-ce que la mobilité étudiante ? La mobilité des étudiants se caractérise par une coopération entre des Universités de divers pays. Ces Universités créent des conditions d'accueil idéales pour les étudiants qui désirent y suivre des cours[19]. » Cette mobilité-là, aussi appelée *mobilité encadrée*, ne serait-elle alors pas la seule possible dans le cadre de la mobilité *pour études*[20] ?

Il y aurait donc deux éléments de base pour cerner le phénomène de la mobilité dans le supérieur, « le pays » et ses variations « la nation », « la nationalité », et les « universités » ou « les institutions », chacune d'entre elles finissant par tenter de s'exprimer *à travers* une « unité » commune : l'étudiant ou l'individu, au risque de n'en faire qu'une question de chiffres, loin de la « complexité conceptuelle à laquelle se heurtent les études sur la mobilité étudiante » perçue par L. Endrizzi (2010, p. 3). Cette lecture du phénomène permettrait cependant de comprendre la qualification d'« encadrée » accolée à l'expression « mobilité étudiante ».

Il nous semble au contraire que ce représentant singulier n'incite pas toujours à sortir de la seule approche quantitative, et idéologiquement

---

19 Souligné par nous ; <http://www.univ-littoral.fr/international/doc/passeport_etranger.pdf>.

20 Les cas limites sont ceux des « candidats libres » au départ qui voudraient étudier le FLE en France, par exemple, et qui choisiraient de s'inscrire dans une école ou un centre de langues privés mais *in fine* reconnus d'utilité publique par l'obtention du label « national » « qualité français langue étrangère » et dispensant des cours alignés sur les niveaux de compétence à communiquer langagièrement issus du CECR, document produit par le Conseil de l'Europe.

chargée (Gohard-Radenkovic, 2007a, 2008), qui sous-tend le plus souvent les considérations sur la mobilité dans l'enseignement supérieur.

2.2.1.2 Les formes de la mobilité dans le supérieur

L. Endrizzi estime que différents critères doivent être pris en compte pour cerner la variété des mobilités étudiantes. À partir de là, elle établit la taxinomie suivante qu'elle désigne par le terme de « format » :

> Si un programme d'échanges tel qu'Erasmus contribue à dynamiser la mobilité étudiante en Europe, il ne saurait être représentatif des mouvements migratoires estudiantins, ni en termes d'effectifs ni en termes de format. Différents critères peuvent intervenir dans leur qualification :
>
> – selon le profil des étudiants : critère de nationalité versus critère de résidence (temporaire ou non) ou d'études antérieures (ailleurs ou non) ;
> – selon l'objectif poursuivi : mobilité de diplôme, mobilité d'étude, mobilité de stage, mobilité d'apprentissage par les pairs ;
> – selon qu'il s'agit d'une mobilité encadrée ou institutionnalisée (dans le cadre d'un programme d'échanges ou d'accords bilatéraux) ou d'une mobilité spontanée à la seule initiative de l'étudiant ;
> – selon qu'il s'agit d'une mobilité libre (encadrée ou spontanée), d'une mobilité imposée dans le cadre d'un diplôme donné ou d'une mobilité de contournement pour échapper aux restrictions d'accès en vigueur dans le pays de résidence ;
> – selon le moment auquel elle intervient dans le parcours des étudiants : mobilité horizontale (à l'intérieur d'un même cycle d'études) ou mobilité verticale inter-cycles ;
> – selon la durée du séjour : une année ou un semestre universitaires, quelques semaines ou quelques jours. (Endrizzi, 2010, p. 3)

Malgré les apparences, cette proposition de catégorisation s'organise autour des deux éléments relevés précédemment, la nationalité et l'institution, et d'un troisième, la durée, qui implique et a des conséquences sur les certifications escomptées ou non à l'issue du séjour. Finalement, le chercheur en DLC ne se retrouverait-il pas dans le même cas de figure que… le géographe, le sociologue et l'anthropologue, devant une mobilité polymorphe et insaisissable ? « Que l'on examine les lieux officiels témoignant d'une ouverture à la mobilité, les acteurs de la mobilité, les objets d'étude ou les méthodes pédagogiques, le champ apparaît éclaté, en quête de cohérence » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 127).

2.2.1.3 À la recherche du représentant de la mobilité dans l'enseignement supérieur

Il est intéressant de noter que dans l'expression « étudiant international » qui semble être l'expression consacrée pour désigner celui qui participe à un séjour de mobilité dans l'enseignement supérieur, il existe une focalisation sur la deuxième partie du terme, sur la position « inter-nationale », c'est-à-dire « non nationale » de l'individu en question. *A contrario*, si c'est la nationalité qui sert de catégorisation et sépare les étudiants, nous pouvons dire alors que le fait d'étudier ne les distingue pas entre eux. Seraient-ils semblables ? Les modes d'étudier ne différeraient-ils pas ? Auquel cas, les recherches sur la mobilité « étudiante internationale » paraissent vaines… La mobilité étudiante ne peut alors pas s'appuyer sur « l'étudiant » comme unité significative pour être mieux définie. Cependant, comme le phénomène de la mobilité, sous toutes ses formes, mais plus particulièrement celles liées à la *société de la connaissance*, est devenu un enjeu majeur pour les gouvernements des grandes puissances du monde contemporain, car appréhendé comme un ensemble de flux à contrôler, à maîtriser, à orienter, le flou entourant la définition de l'ancien étudiant étranger ne durera peut-être pas toujours. Ainsi, il semblerait qu'une redéfinition de l'étudiant international en mobilité soit à l'étude :

> À l'heure actuelle, pour l'ISU, un étudiant mobile est une personne qui étudie dans un pays étranger dont elle n'est pas résidente permanente. Cela marque une rupture avec la conception classique d'« étudiant étranger », qui est généralement fondée sur le critère de la nationalité. Pour avoir une compréhension plus globale de la mobilité étudiante, l'ISU – en collaboration avec l'OCDE et l'UE – teste également l'introduction du critère des « études antérieures » (les étudiants ne peuvent être considérés comme mobiles que s'ils ont obtenu les qualifications requises équivalant à leur niveau d'étude actuel dans un autre pays). Ce critère s'ajoute à ceux de la résidence permanente et de la nationalité. (Unesco, 2009)

Se profile dans cette proposition la possibilité pour les étudiants internationaux en mobilité de *redevenir* des étudiants avant d'être des nationaux en situation de déplacement inter-nations.

2.2.2 L'approche spécifique des mobilités dans le champ de la DLC

Les fils qui forment la trame conceptuelle de la mobilité académique internationale sont donc nombreux. De nombreux points de convergence se manifestent entre les différentes disciplines, comme le montrent des travaux récents (Garneau, 2006 ; Ballatore, 2005, 2007 ; Thamin, 2007 ; Terrier, 2009) :

> Nous assistons aujourd'hui à côté de la mobilité « traditionnelle », pour le travail, fuite d'un cataclysme naturel ou persécution, à une mobilité « intermittente », les retraités qui s'installent au soleil et les étudiants qui partent pour une année à l'étranger. Afin de cerner leur mobilité, nous retiendrons le classement de Gérard-François Dumont (*Les migrations internationales. Les nouvelles logiques migratoires*, 1995) c'est-à-dire trois types de mobilités :
>
> – selon l'espace : allers, retours, allers-retours, réémigration, nomadisme/vagabondage
>
> Ces mobilités se déclinent en fonction des frontières : régionale, transfrontalière, internationale, intercontinentale
>
> – selon les critères sociaux et culturels : sexe, statut matrimonial, qualification, appartenance ethnique, religieuse
>
> – selon les logiques économique, démographique, politique. (Billaud, 2007, p. 22)

Ainsi la DLC s'inspirerait-elle de la double approche conceptuelle de la mobilité et de la migration, construite dans les champs de la sociologie et de la géographie, à travers les formes du déplacement, du mouvement dont un condensé peut être trouvé dans l'apparente mise en ordre précédente mais qui en réalité continue à favoriser la confusion, mêlant (et confondant par moments) données spatiales, temporelles, identitaires individuelles, collectives et niveau d'analyse.

Mais, à la différence d'autres sciences sociales et humaines qui travaillent et sur la base du collectif et sur celle de l'individuel, la DLC, dans ses extensions et réflexions les plus récentes, a clairement choisi de privilégier le second. Il apparaît dans les discours sous la forme d'un emprunt à la sociologie en tant qu'« acteur social », un « apprenant » à qui la capacité d'agir par soi-même dans un contexte social hors les murs de la classe est fondamentalement reconnue (Zarate, 2006, 2008).

2.2.2.1 De la mobilité aux mobilités

Ensuite, cette discipline traduit les différentes formes de description de la mobilité en signe d'une grande diversité des approches possibles. Si de nombreux cas étudiés concernent les mobilités dans le supérieur (Anquetil, 2006 ; Kohler-Bally, 2001 ; Murphy-Lejeune, 2003 ; Papatsiba, 2003 ; Dervin, 2008a ; etc.), des incursions ou des rapprochements sont faits avec les situations de mobilité professionnelle pour ses avancées particulières concernant la question de l'interculturel (Zarate, 1999 ; Yanaprasart, 2006 ; Pierre, 2003 ; etc.). À noter aussi que les mobilités d'agrément ne sont jamais très loin (Urbain, [1991] 2002 ; Michel, 2004 ; etc.)[21].

Bien qu'elle ne nous paraisse pas totalement satisfaisante pour les raisons que nous avons évoquées, nous adoptons désormais l'expression « mobilité académique internationale » pour parler de cette mobilité encadrée qui concerne non seulement tous les étudiants en situation d'études à l'étranger, et ce quelle que soit leur situation antérieure au départ, quels que soient les cursus dans lesquels ils sont inscrits (durée, nature du diplôme à la clé, le cas échéant) et le statut (appellation certifiée) qui leur est attribué, soit « tous ceux qui se déplacent effectivement », « mais aussi ceux qui sont sollicités par les individus et groupes en situation de mobilité », c'est-à-dire « les co-acteur*s* » des mobilités (Gohard-Radenkovic, 2006, repris dans Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 129).

En effet, les deux éléments précédents font que la DLC approche l'acteur de la mobilité à travers la pluralité des contextes d'expériences et de pratiques possibles et partant, qu'elle penche pour une pluralité des entrées proposant de ne « parler de "mobilités" [qu']au pluriel, si l'on veut rendre compte de la différenciation des mouvements à l'échelle locale et globale » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 128)[22]. Cela l'amène à segmenter les mobilités en différentes catégories de pratiques, et à ne reconnaître *in fine* que des *situations de mobilité*[23].

---

21 Cf. aussi les analyses de V. Papatsiba (2003) par exemple. Pour d'autres références bibliographiques ayant trait au voyage d'agrément, cf. chapitre 3, « La situation d'expérience de mobilité dans ses différentes réalisations » et chapitre 4, « Restituer une expérience de mobilité académique internationale : formats d'écriture et matériau narratif ».

22 Alors que les géographes effectuent le parcours inverse (Séchet et Garat, 2008).

23 Ces situations de mobilité sont à rapprocher des *motifs* évoqués par E. Terrier dans un tableau récapitulatif des « dénominations usitées de la mobilité spatiale » (Terrier, 2009, p. 21).

De fait, à examiner la question, il apparaît clairement qu'il devient de plus en plus difficile de parler de « la » mobilité académique internationale :

> Ce qui est nouveau dans les mouvements entre les diverses institutions d'éducation supérieure, c'est, d'une part, leur diversité (ces mobilités sont internes, externes, horizontales, verticales, à court terme, à long terme, virtuelles, physiques…), et d'autre part, leur rapidité et intensité. En outre, comparé aux autres époques, le nombre d'acteurs touchés par ces mobilités (étudiants, enseignants, chercheurs, stagiaires, administrateurs…) s'accroît d'année en année en termes absolus, mais surtout en pourcentage. C'est pour ces raisons que cet ouvrage parle de mobilités académiques au pluriel. (Dervin et Byram, 2008, pp. 9–10)

À la suite de ces chercheurs, nous adopterons donc désormais la forme au pluriel.

2.2.2.2 Caractéristiques des mobilités dans le champ de la DLC

Tous ces éléments permettent de dire cependant qu'actuellement les mobilités dans le champ de la DLC sont tributaires de deux courants : l'un qui se focalise sur l'individu agissant en société et l'autre sur ses réalisations communicationnelles en adéquation avec son environnement, mais toujours sur le mode d'une variation à plusieurs niveaux entre un état antérieur et un état postérieur, c'est-à-dire en tant que *processus*. Pour les mobilités en DLC, les situations de mobilités équivalent à un changement qui s'incarne. Les dimensions de réflexion du premier axe s'appuient sur les points suivants, qui forment comme une architecture globale, souple et malléable :

– déplacement (physique et intérieur)
– motivation (à partir)
– capacité (à partir)
– trajectoire (biographique)[24] ou parcours[25]

---

[24] À noter dès à présent : « trajectoire : Lang. cour. Ligne que décrit un engin mobile, un véhicule se déplaçant à grande vitesse ; ligne courbe, ligne sinueuse que décrit un objet que l'on agite, une personne en mouvement, etc. » Entrée « trajectoire » : <http://www.cnrtl.fr/definition/trajectoire> ; « *ligne :* Trait simple joignant une série de points sur une certaine longueur ». Entrée « ligne » : <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/ligne>. Nous privilégions dans la présente recherche le découpage en unités de base insécables qui, mises bout à bout, forment la trajectoire biographique d'un individu.

[25] Pour une appréhension différente du sens des termes « trajectoire » et « parcours », voir Robin (2014a, pp. 168–169).

– stratégies d'adaptation
– « intégration » ou non dans la société d'accueil.

Les interstices de ces topoï sont tapissés de savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre qui ont vocation à être étendus, renouvelés, enrichis.

Pour le second axe qui concerne les compétences à communiquer dans un environnement culturellement différent et en langue étrangère, il s'agit de « manier » habilement dans le cadre de la construction précédente les dispositions suivantes :

– réflexivité et décentration
– prise de conscience interculturelle
– tolérance et ouverture à l'autre.

Pour la DLC, les mobilités sont intrinsèquement mouvements de tout l'individu. L'articulation entre ces deux dimensions, espace-temps qui se construit et espace-temps qui se parcourt, se décline alors en *expérience(s)*.

2.3 Une ouverture notionnelle de la mobilité dans le champ de la DLC : l'individu

Dans les lignes qui suivent, nous examinons la manière dont l'individu, « construction historique qui résulte du processus d'individualisation » (Alpe *et al.*, 2007, p. 153), est devenu une notion centrale dans les sciences humaines et sociales où elle renvoie actuellement à la définition d'une entité non pas détachée de la société mais produite par elle et une entité agissante construite autour de relations et d'interactions (Pinto, 2009, p. 48), et qui avant de posséder une figure singulière – et plurielle – rien qu'à soi, apparaît de plus en plus analysée comme éphémère et illusoire, obtenant le « label de l'individu moderne ou post-moderne ».

Notons que, dans le cadre de la DLC, il s'agit de s'intéresser à tout ce qui peut s'opposer à la généralisation, au culturalisme, à l'essentialisme, soit de valoriser les perspectives qui mettent en valeur, la *singularité* même si, dans les recherches en général, l'approche historique des indicateurs qui la révèlent semble négligée, sauf exception (Gohard-Radenkovic, 2005b, p. 19).

C'est cet individu qui se trouve engagé dans diverses expériences, dont celles qui ont un rapport avec les mobilités. Ces dernières le renvoient systématiquement à l'un de ses doubles : autrui, dont il est « le corollaire »

(*ibid.*, p. 19) qui émerge à partir du XVIe siècle et qui incarne aussi la modernité (Affergan, 2006, p. 23 ; Gohard-Radenkovic, 2005b, p. 19).

2.3.1 L'individu

Penser l'individu (« je »), penser l'autre (« tu ») constitueraient une activité géographiquement, culturellement, identitairement marquée : « l'Occident »[26], dans laquelle l'individu (ego) aurait prétention à l'universalité (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 6 ; Martucelli et de Singly, 2009, pp. 124–125) et à signifier la modernité. Plus extrême : l'individu n'existerait pas hors Occident et hors modernité[27].

Le concept d'« individu » reste donc l'objet de vives discussions sur sa « validité ». Peut-être n'est-il pas aussi « neuf » qu'on le souhaite ? Louis Pinto (2009) relève ainsi toute une série de critiques à l'égard des sociologues de l'individu[28], et ailleurs, Alan Bensa (2006) se moque de la prétention de l'Occident à faire naître l'individu seulement dans son espace et à nier au reste de l'humanité cette sensibilité à la singularité. Quoi qu'il en soit, il est incontournable pour entrer dans les analyses des sociétés contemporaines ou encore « modernes »[29] qui sont structurellement différentes des sociétés traditionnelles ou « holistiques » (Dumont, 1983).

2.3.1.1 De la communauté à l'émergence de l'individu

Il faut du temps pour faire naître l'individu – « l'être humain pris isolément » (Elias, cité par Alpe *et al.*, 2007, p. 153) – : il apparaîtrait comme objet distinct au XVIIIe siècle dans les sociétés occidentales, qui jusque-là sont organisées autour de « la communauté ».

---

26 Il s'agit là d'une généralisation excessive.

27 À propos du Japon, Toshiaki Kozakaï écrit : « Nonobstant, la modernisation de ce pays n'est pas non plus une imitation aveugle de la culture occidentale. Elle est rendue possible justement par la dissociation entre la « modernité » et l'« occidentalité », deux composantes de nature hétérogène que la civilisation européenne elle-même renferme en son sein » (Kozakaï, 1991, p. 20).

28 Ce chercheur émet par exemple plusieurs objections au travail de B. Lahire (2004). On notera toutefois que, dans ce cas, la critique semble essentiellement organisée autour d'une perspective quantitative.

29 « La société est « moderne » parce qu'elle est dominée par la division du travail, par la complexité croissante des statuts, des institutions et des organisations » (Mesure et Savidan, 2006, p. 1080).

Dans ces « sociétés » traditionnelles, un homme ne peut *a priori* pas choisir ses appartenances. Il est ce que le groupe veut qu'il soit. Sa place, son statut sont fixés. En échange, son appartenance au groupe social lui est garantie, et elle est considérée comme unique, fait qui ressort, *a contrario* de l'analyse des sociétés modernes proposées par de nombreux chercheurs qui évoquent alors la multi-appartenance que ces dernières permettraient. Le sentiment de soi ne se pose pas en absolu, ni en principe autonome, ni à l'encontre de la communauté. Il est fondu dans le sentiment d'appartenance au groupe social de référence. Par exemple, c'est pour ce type de « société » que le concept d'habitus, « système de dispositions à la pratique », « logique pratique, […] qui définit le rapport ordinaire au monde », a d'abord été (re)formulé (cf. Kaufmann, 2007a, p. 131) par Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1986a, p. 40).

Chaque individu entretient donc non seulement un rapport ordinaire au monde mais aussi un lien avec la « communauté » organique dont il est issu et entre les individus eux-mêmes qui y sont englobés. Sous l'effet des transformations des modes de production économique qui accélèrent la division du travail, la nature de ce dernier est modifiée. D'après F. Tönnies, qui a le premier théorisé ce changement, on passe d'un état où c'est le lien qui structure et ordonne le groupe à celui où c'est son absence qui le régit : «[…] dans la communauté, [les humains] restent liés malgré toute séparation, ils sont, dans la société, séparés malgré toute liaison » (F. Tönnies, cité par Martucelli et de Singly, 2009, p. 13).

2.3.1.2 La lente transformation de l'individu

Pour autant, cela ne signifie pas que l'individu soit subitement définissable par son autonomie absolue et reconnaissable à elle. La dégradation de la forme communautaire se fait progressivement (Elias, [1939-1987] 1987 ; de Singly, 2005), par changement d'échelle et réification des limites : la nation, ou mieux, l'État-nation du XIXe siècle, forme renouvelée et moderne de l'ancienne communauté (De Singly, 2005) apparaît alors comme la forme supérieure de groupement humain (Anderson, [1983] 1996 ; Thiesse, 1997, 2001[30]). Elle trouve à s'incarner non seulement dans chaque individu reconnu qui la compose – le

[30] Voir aussi Beaune, C. (1985). *Naissance de la nation France*. Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque des histoires ». En ce qui concerne les discours mémoriels hexagonaux et internationaux, voir par exemple Citron, S. (1987). *Le mythe national, l'histoire*

citoyen – mais aussi dans des institutions propres[31] qui la structurent et portent sa légitimité – école, armée, etc. – et encadrent tous ceux, détenteurs d'un droit de vote ou non, qui la composent. Cette période, qui court du XIXe siècle jusqu'aux années 1960, est considérée par les chercheurs en sciences sociales comme celle correspondant à la première modernité. Ensuite commence la seconde modernité qui voit le déclin des institutions (par saturation, comme le suggère Michel Maffesoli (1998) ?), donc la fin de la « société » comme un système stable et fixe et par extension sa transformation en un courant fluide, « la liquidité »[32] (Bauman, [2002] 2005 ; Dervin, 2008a, 2008b, 2011a, 2014), ou à un retour aux « tribus » (Maffesoli, [1988] 2000), à la « communauté emphatique » (Nicolas-Le Strat, 2003), à une « socialité empathique » (Champion, 1988 ; Le Pogam, 1998) où la figure de l'individu semble, par moments, de plus en plus difficile à cerner si bien que certains penchent pour sa métamorphose en « personne » (Augé, 2003, cité par Dervin, 2010a ; Maffesoli, 1996, cité par Dervin, 2005).

Au final, observé dans une perspective où il se trouve en situation de détachement des institutions, d'émancipation des liens hérités (de Singly, [2003] 2010), mais d'insertion dans la banalité d'un quotidien[33], l'individu de l'échiquier social moderne se voit attribuer certaines caractéristiques : part d'autonomie ou marge de liberté dans le choix du rôle (même minime) et par rapport aux institutions, capacité au changement et à l'adaptation aux nouvelles situations rencontrées, capacité à la réflexivité et à la prise de décision, multiplicité des socialisations et permanence dans le temps du phénomène, quête permanente de sens, expérimentation chronique d'un état de tension (de Singly, 2004 ; Kaufmann, 2004, 2007a, 2008 ; Martucelli et de Singly, 2009 ; Lahire, [2004] 2006 ; Elias, [1939-1987] 1987)).

---

de France en question. Paris, Éditions ouvrières et Études et Documentation internationales ; Ferro, M. (1992). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris, Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot ».

31 En remplacement d'autres : Églises, corporations…

32 Celle-ci peut se lire soit de manière « positive » lorsqu'elle est choisie, soit de manière « négative » quand elle est subie (Bauman, cité par de Singly, 2005).

33 Les exemples cités par Kaufmann (2008) se rapportent à des situations du quotidien, volontairement très banales.

2.3.1.3 L'individu, un être socialisé

La notion de socialisation correspond au « double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome » (Alpe *et al.*, 2007, p. 269).

Dans le débat théorique sur la socialisation se pose finalement la question de savoir quand celle-ci se construit dans l'existence d'un individu : seulement pendant l'enfance, comme « inculcation » contrainte via une instance socialisante (Durkheim) ou avec une participation plus active de l'individu (Piaget) ou bien plus tard, « depuis la petite enfance jusqu'à la mort » (Dubar, 2006, p. 1074) ? Peter Berger et Thomas Luckmann proposent de distinguer deux formes de socialisation (qui correspondent aussi à deux temps dans la vie d'un individu). La première dite « socialisation primaire » est celle que « l'individu subit dans son enfance, et grâce à laquelle il devient un membre de la société ». Un certain nombre d'« autrui significatifs » (Mead) l'aident à y parvenir. Cette première socialisation se maintient ensuite grâce à la présence d'un « autrui généralisé ». La seconde, ou « socialisation secondaire », comprend « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des [*sic*] nouveaux secteurs du monde objectifs de sa société » (Berger et Luckmann, 2006, p. 225). Ces auteurs, cherchant à comprendre les mécanismes de construction de ce que des individus entendent par « réalité », « monde réel » ou bien « vie quotidienne », estiment que cette dernière « n'est pas [...]épuisée par [des] présences immédiates, mais embrasse aussi les phénomènes qui ne sont pas présents "ici et maintenant" » (*ibid.*, p. 73). Cette remarque ouvre à la fois sur la présence du passé ou de l'avenir dans le présent d'un individu – car « le présent-quotidien ne peut pas ne pas être tissé de mémoire et d'attente » (Crespi, 1983, p. 42) – et sur la possibilité d'une co-présence non contiguë de réalités sociales construites différemment dans une étendue spatiale : la vie quotidienne se comprend aussi « en termes de différents degrés de proximité et d'éloignement, à la fois dans l'espace et dans le temps » (Berger et Luckmann, 2006, p. 73). Claude Dubar ajoute que « socialiser, c'est rendre identifiable socialement » (2006, p. 1074).

Il ne s'agit donc plus simplement pour l'individu d'incorporer des savoirs objectifs, subjectifs, symboliques, des routines « demandées par l'exercice de nouveaux rôles » (de Singly, cité par Berger et Luckmann, 2006, p. 339) mais aussi de construire son identité sociale (Dubar, 2006,

p. 1074), dont nous savons qu'elle est processus. Ce phénomène est celui de l'identification :

> S'identifier, et ce n'est là qu'un paradoxe apparent, revient à se différencier des autres tout en affirmant son appartenance à des catégories, des groupes, mais aussi des espaces. C'est une action qui procède par un jeu combiné de différenciation et d'assimilation de tout sujet en regard d'autres entités individuelles ou collectives. L'identification est […] une construction qui mobilise les capacités cognitives, communicationnelles et réflexives de l'être humain. L'identité se décline selon un continuum qui se déroule du sujet jusqu'aux groupes, jusqu'aux collectivités les plus divers. (Di Meo, 2008, pp. 3–4)

Autrement dit, dans la réalité sociale construite d'un individu, il existe des lieux de socialisation potentiels hors de son quotidien : ceux-ci sont dits lieux de socialisation secondaires.

2.3.2 « L'individu et ses identités »[34]

Les réflexions théoriques sur la notion d'individu débouchent très naturellement sur celle de l'identité, mais pas plus que la première, la seconde n'est facile à cerner. Ou plutôt, si elle semble à un premier abord saisissable, elle finit par se dérober. Le lien entre les deux notions est construit à partir du principe suivant : « L'individu est d'abord un terme abstrait désignant n'importe quel objet grâce à un prédicat permettant de l'identifier : cet objet appartient à la classe de ceux qui détiennent le prédicat […] puisque plusieurs individus peuvent avoir le même prédicat ou le même ensemble de prédicats […]. Il n'y a pas d'individu sans prédicat » (Pinto, 2009, pp. 41–42).

Autrement dit, il existe un rapport entre individu et identité via la question de son « identification »[35], ou encore de sa désignation. Si nous posons que l'individu est mouvement, qu'en est-il pour l'identité ?

---

34 Vasquez ([1990] 2002, p. 143).

35 Le terme est utilisé ici en tant qu'« action d'établir l'identité de quelqu'un, de reconnaître une chose comme étant de telle origine, comme appartenant à telle espèce » (Entrée « identification » : <http://www.cnrtl.fr/definition/identification>) mais aussi comme « action d'établir son identité », c'est-à-dire sa présentation devant d'autres. Le terme a un sens différent chez Di Méo (2008) où il est assimilé à « des processus de production [d'un] sentiment », « d'appartenir à un, voire à plusieurs ensembles sociaux et territoriaux relativement cohérents » (p. 1).

Le mot est emprunté au bas latin et signifie « qualité de ce qui est le même »[36]. Il ouvre sur tout un réseau de ramifications qui quelquefois s'entrecroisent, d'autres fois s'ignorent. Les travaux sur la notion, au final toujours reliés à ceux sur la notion d'altérité, abondent, issus de nombreux domaines disciplinaires : psychologie sociale (Camilleri, [1990] 2002), sociologie (Dubar, [2000] 2010a, 2007, 2008 ; Kaufmann, 2004, 2007a, 2007b, 2008), anthropologie (Lévi-Strauss, [1983] 1995), philosophie (Ricœur, 1990), histoire, géographie… De ce fait, les manières d'entrer dans la problématique de ce concept varient. Une des plus ambitieuses, à notre avis, reste celle tentée par Claude Lévi-Strauss, dans un séminaire interdisciplinaire au Collège de France. Toutefois, il ne s'agissait pas tant alors de définir l'identité que de chercher à « déconstruire la notion » à travers des angles disciplinaires très variés, à dévoiler les modes d'organisation, de structuration, de formulation de la notion pour chacun d'entre eux, pour *in fine* en proposer une lecture de déconstruction. Ainsi, « […] en dépit de leur éloignement dans l'espace, aucune des sociétés constituant un échantillon fortuit ne semble tenir pour acquise une identité substantielle : elles la morcellent en une multitude d'éléments dont, pour chaque culture bien qu'en termes différents, la synthèse pose problème » (Lévi-Strauss, [1983] 1995, p. 11).

Il convient donc momentanément d'essayer de dégager ces éléments qui sont rattachés, dans le domaine de la recherche, à « l'identité » d'un individu. Dans les lignes suivantes, nous examinons pourquoi les travaux actuels aboutissent à la conclusion qu'il n'est pas possible de parler de l'identité au singulier mais que le pluriel s'impose.

2.3.2.1 Une forme particulière d'identité : l'identité personnelle

Nous comprenons le terme « identité personnelle » (Dubar, [2000] 2010a) comme une forme particulière de l'identité sociale. Elle se décline aussi en identité juridique, de l'état civil, identité individuelle, qui toutes doivent beaucoup, d'après de nombreux auteurs à des travaux du début des années 1930 de G.H. Mead, et aussi à ceux de N. Elias ([1939-1987] 1987), d'E. Goffman (1975), et plus récemment, de J.-C. Kaufmann (2004, 2007a, 2007b, 2008). Ces déclinaisons peuvent être opposées à l'identité collective[37]. La liste des catégories identitaires rattachées

---

36 Entrée « identité » : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/identité>.

37 Cette catégorisation n'est pas toujours considérée comme pertinente par certains. Par ailleurs, une autre perspective distingue d'entrée de jeu les identités qui valent à la fois pour soi et pour d'autres, et pour autrui.

à l'identité sociale n'est pas close : on rencontre aussi des identités nationales, des identités culturelles, des identités sexuelles, des identités linguistiques, des identités plurilingues, des identités narratives (Ricœur, 1983–1985, 1990)[38]. Il en sera question ultérieurement.

Jean-Claude Kaufmann qui s'est intéressé au phénomène de la naissance de l'individu dans les sociétés occidentales modernes a aussi abordé la question de la définition de l'identité (sociale), phénomène historiquement daté[39]. Il en propose dans un premier temps les trois points forts autour desquels elle est construite (il ne s'agit pas à proprement parler d'une définition) :

1. L'identité est une construction subjective.
2. Elle ne peut cependant ignorer « les porte-identité », la réalité concrète de l'individu ou du groupe, matière première incontournable de l'identification.
3 Ce travail de malaxage par le sujet se mène sous le regard d'autrui qui infirme ou certifie les identités proposées. (Kaufmann, 2004, p. 42)

L'essentiel de ce « résumé » tient en ce qu'il propose de considérer l'identité non seulement comme une entité changeante mais aussi comme un produit du social. Toutes les catégories d'identité relevées précédemment s'articulent autour de cette donnée fondamentale.

2.3.2.2 L'identité personnelle : un ensemble d'attributs sociaux

J.-C. Kaufmann s'accorde ainsi, dans un premier temps, avec E. Goffmann pour estimer que l'« identité sociale », perçue dans sa dimension individuelle, renvoie aux « grandes catégories sociales […] auxquelles l'individu peut appartenir ouvertement : génération, sexe, classe, régiment, etc. » (Goffman, 1973, pp. 181–182, cité par Kaufmann, 2004, pp. 44–45).

Autrement dit, l'identité personnelle fonctionne comme une « composition » d'« attributs sociaux ». J.-C. Kaufmann propose alors une définition de l'« identité personnelle », où il faut noter le principe de la capacité réflexive attribuée à l'individu, comme « unité organique continue impartie à chaque individu, fixée par des marques distinctives

[38] Cf. section 2.3.2.6, « L'identité narrative ».

[39] Cf. par exemple l'enquête de J.-C. Kaufmann sur les papiers d'identité en France (Kaufmann, 2004, p. 17 sq.). Des variations chronologiques peuvent exister entre différentes régions du monde.

telles que le nom et l'aspect et constituée à partir d'une connaissance de sa vie et de ses attributs sociaux [venant] s'organiser autour des marques distinctives » (Goffman, 1973, pp. 181–182, cité par Kaufmann, 2004, pp. 44–45). Puis, reprenant de ses recherches antérieures plusieurs exemples lui paraissant pertinents au regard de ce nouvel angle d'analyse, il en dégage l'idée d'une identité sociale personnelle similaire à une forme d'enveloppement : « L'identité est un enveloppement ; un enveloppement conférant l'évidence de soi », affirme-t-il (*ibid.*, p. 55). Une métaphore très semblable est utilisée par F. de Singly (2004). Entre ces deux auteurs, si la question de l'origine de « l'habillement »[40] peut être conçue comme une différence, elle ne remet pas en cause le parallèle de départ. Ce qui caractérise les recherches actuelles sur l'identité porte sur le degré d'implication de l'individu dans la construction de son identité : « Les "habits" que prennent les individus contemporains ne sont pas fabriqués, le plus souvent, par chacun. L'identité personnelle que l'individu se construit est plus modeste, en se constituant un ensemble original à partir d'éléments de prêt-à-porter. L'individu ne devient singulier, différent des autres, que par un effet de composition » (de Singly, 2004, pp. 16–17).

Ainsi, l'identité personnelle ne se confond pas avec un donné ou quelque chose qui existerait hors du temps, comme le laisse entendre la formule philosophique du « Je pense donc je suis », c'est-à-dire l'expression d'une continuité, mais un mouvement permanent de construction, de déconstruction et de reconstruction. Cette approche doit désormais être tenue pour acquise.

2.3.2.3 Au-delà de l'identité personnelle, un « processus identitaire » qui « fait sens »

Mais, s'il y a un travail de « composition » dans « l'identification » de soi par soi, c'est-à-dire dans « la présentation de soi » (Dubar, 2008) par soi, considérer « l'identité » comme un élément statique ne tient plus. De ce fait, pour J.-C. Kaufmann, par exemple, « l'identité » se confond avec « le mouvement par lequel l'individu reformule toujours davantage la substance sociale qui le constitue » (Kaufmann, 2004, p. 90). C'est pourquoi, à côté du terme *identification*, ce chercheur préfère au terme « identité », qui suggère que tout est déjà là, celui de *processus identitaire*. Surgit alors une nouvelle difficulté liée à la prégnance supposée

---

[40] C'est-à-dire quelque chose qui peut être choisi.

du changement. L'individu peut-il supporter des transformations incessantes ? À l'instar d'autres chercheurs, tel Z. Bauman, qui estime que « "Identity" is a name given to escape sought from that uncertainly » (Bauman, 1996, p. 19), J.-C. Kaufmann répond par la négative : « Les études de laboratoire montrent que la moindre dissonance est pour lui intolérable. » La réassurance lui est toujours et impérativement nécessaire :

> *Je* ne se complaît jamais ou presque dans la dissonance, il la fuit comme la peste, faisant bloc avec lui-même d'une façon d'autant plus impérative qu'il doit s'engager dans l'action. Car aucune action n'est possible sans construction préalable d'unité. Mais il s'agit toujours d'une unité de l'instant, contrastant avec ce qui va suivre et ce qui précède. L'inventaire a ceci d'instructif qu'il révèle l'intensité contradictoire des ressources accumulées : l'homme est infiniment pluriel. (Kaufmann, 2008, p. 47)

D'autres chercheurs rejoignent cette position épistémologique, s'opposant ainsi aux présupposés identitaires essentialistes. L'individu peut toujours choisir entre plusieurs possibles qui occupent et constituent un espace dans lequel il puise ses facettes identitaires[41]. Mais cherchant à garantir une unité de soi, il ne cesse pas en réalité de construire une totalité qui fasse sens (pour lui), c'est-à-dire qu'il devient plus pertinent alors de parler d'« identification » (Di Méo, 2009), c'est-à-dire de mettre en avant la dimension instable de la notion… tout en gardant à l'esprit le fait qu'« elle n'est pas pour autant une illusion qui dépendrait de la pure subjectivité des agents sociaux » (Cuche, [1996] 2004, p. 85). Ainsi, un individu joue-t-il en même temps sur le terrain de l'identité sociale individuelle et sur celui de l'identité sociale collective. Le processus identitaire correspond donc à un phénomène complexe : « Cette définition de l'identification qui "désubstantialise" l'identité […] n'aboutit pas à considérer que ces identités n'ont aucune stabilité (dans le temps ou dans l'espace notamment) et que les sentiments d'appartenance collective ne sont que des stratégies *ad hoc* d'individus regroupés par pur intérêt ou choix rationnel » (Ferréol et Jucquois, 2004, p. 19).

---

[41] À ce stade, le terme « identité » sous entendu dans l'expression « processus identitaire » inclut aussi des dimensions collectives.

2.3.2.4 Identifications collectives

Si c'est bien un individu qui « franchit une frontière »[42], il entre dans le pays de destination et il rentre chez lui en tant que *ressortissant* d'un État, en tant que national, c'est-à-dire comme membre d'une collectivité. Il se trouve ainsi dans une situation d'attribution identitaire où son identification ne peut pas faire abstraction de cette coloration collective qui lui est attribuée, qu'il s'attribue, de cet « enveloppement » nouveau (Kaufmann, 2004).

Cet état de fait a un certain nombre de conséquences. Les identités collectives se pensent sur la base de marqueurs qui peuvent être communs aux descriptifs des identités personnelles (certains se retrouvent aussi sur « les papiers d'identité »), mais elles peuvent jouer le rôle d'éléments de comparaison, d'étalon de mesure avec d'autres groupes : « L'affiliation à un groupe donné sera déterminée par comparaison avec d'autres groupes, sur la base de critères variés (nationalité, langue, profession, sexe, etc.) […] » (Blanchet et Francard, 2003, p. 156) ou encore sur la base de « quelques grands stéréotypes ou traits fortement simplificateurs » (Kaufmann, 2004, p. 123). Dans cette perspective, plusieurs synonymes au terme identité deviennent possibles : « "culture" […]. Mais aussi […] "ethnie", "région", "nation", "religion", etc. » (Kaufmann, 2004, p. 36).

Toutefois, le plus important est sans doute que ces identités collectives qui sont « avant tout dans les têtes individuelles » (Kaufmann, 2004, p. 122) deviennent « parfois un instrument de la construction de ces entités (au-delà des individus), parfois une ressource collective mise à la disposition des individus pour se construire eux-mêmes » (*ibid.*, p. 122).

Ce mouvement permanent effectué par un individu qui apparaît par nature double va des identités personnelles, processus d'autonomisation et de différenciation, aux identités collectives, processus de réassurance et d'assimilation, s'appuie en particulier dans un espace autre et en présence d'autres, sur les « stéréotypes courants, qui permettent d'endiguer l'irritation et de surmonter cette perte d'assurance. Le recours aux stéréotypes se fait alors à partir de positions "inaliénables" et procure

---

42 Si la matérialité de cet acte tend à s'estomper à l'intérieur de l'Union européenne, en particulier entre les différents pays signataires des accords de Schengen et pour leurs ressortissants, il n'en va pas de même entre ces pays et ceux de l'extérieur de cet espace et vis-à-vis des « personnes » en provenance de cet extérieur. Le passage de la frontière n'est pour ceux-là pas toujours un acte anodin.

ce sentiment de sécurité dû à une apparente universalité » (Wulf, 1998, p. 13).

2.3.2.5 Le processus identitaire comme double hélice

Pour J.-C. Kaufmann, le passage entre la liberté de se choisir une possible « garde-robe »[43] identitaire et la recherche inquiète de stabilité, la circulation permanente entre des univers de référence identitaire différents se fait par des « basculements identitaires » (Kaufmann, 2008, p. 47). Il propose aussi de voir ce processus sous la forme du mouvement d'une *double hélice*, dont « la première […] est le conservatoire de l'individu, sédimentant son passé et lui fournissant malgré lui des guides de conduite. La seconde au contraire produit des écarts, par la vertu de la subjectivité imaginative, débouchant sur d'incessantes reformulations identitaires » (*ibid.*, p. 169).

Ce qu'il appelle « deuxième hélice » renvoie ainsi aux mouvements permanents d'ajustement *au monde réel* ou aux moments de décrochement, de détachement d'avec celui-ci. En d'autres termes, la première tend à fermer, à replier sur lui-même le matériau identitaire et la seconde à l'ouvrir, à le faire fermenter.

Ce phénomène permanent de la double hélice pensé par J.-C. Kaufmann, le principe de l'enveloppement ou des « habits » d'un individu font pencher la balance pour l'emploi non pas d'un singulier mais d'un pluriel : l'individu se décline en facettes identitaires multiples, se vit dans des moments identitaires multiples, dont le nombre flirte, en théorie, avec l'infini, nous rapprochant ainsi des perspectives ouvertes par d'autres chercheurs sur la socialisation. La différence entre ces derniers, passe souvent par une focalisation sur la fonction des « attributs sociaux ». D'un côté, les émanations d'un quotidien, générateur de stabilité (Bégout, 2010), catalyseur d'imaginaires sont scrutées. De l'autre, dans les espaces façonnés par le social, les mises en relations, les capacités à l'interrelation entre individus sont éclairées.

---

43 L'expression s'inspire de celle que Fred Dervin souligne chez Z. Bauman : « communauté garde-robes » (Dervin, 2008a, p. 37).

2.3.2.6 L'identité narrative

Derrière l'analyse du processus de la double hélice se profile la question de l'identité narrative : la mise en récit de sa vie permet à un individu d'être à la fois lui-même (principe d'identité) et autre (principe d'ipséité). Cette dernière offre une perspective de résolution de l'aporie du même (identité « permanence dans le temps » (Ricœur, 1990, p. 12) et du « soi » (identité, « ipséité » (*ibid.*, p. 13)) locuteur. Avec « le corps », elle permet une médiation « entre l'intimité du moi et l'extériorité du monde » (*ibid.*, p. 372). Elle régule la mise en cohérence des actions d'un personnage – individu ou communauté[44], « celui qui fait l'action dans le récit » (*ibid.*, p. 170), les événements vécus, subis. Elle engendre une « continuité ininterrompue » (*ibid.*, p. 141), un « principe de permanence dans le temps » (*ibid.*, p. 142). Ce principe est recoupé par les analyses postérieures de J.-C. Kaufmann qui pense que « la représentation de soi » oblige continuellement un individu à travailler à l'unification et à la cohésion de son « identité » (une « autorégulation identitaire ») qui se déploie entre « continuité » et « mouvement » (Kaufmann, 2007a, p. 220).

C'est ce que Paul Ricœur entend par récit, soit une configuration narrative où le récepteur « [avance] au milieu de contingences et de péripéties sous la conduite d'une attente qui trouve son accomplissement dans la conclusion […] laquelle doit être finalement acceptable, comme congruante avec les épisodes rassemblés » (Ricœur, 1983, p. 130). La particularité de ce matériau textuel vient de ce que ce chercheur désigne sous le terme de « mise en intrigue ». Il considère cette dernière comme « une opération qui tire d'une simple succession [d'événements] une configuration » (*ibid.*, p. 127)[45]. Il faut comprendre l'« acte configurant » comme le fait de « "prendre ensemble" les actions de détail, […] les incidents de l'histoire » et que « de ce divers, il tire l'unité d'une totalité temporelle » (*ibid.*, p. 129).

Ainsi, c'est dans le récit de soi, toujours remodelable, qu'un individu s'expérimente comme étant au monde et qu'il lui accole une identité, toujours remodelée, qui lui permet de se construire, « [tourné] vers le passé » (Mesure et Savidan, 2006, p. 587) de s'imaginer un au-delà

---

44 Le cas est envisagé par P. Ricœur (1990, p. 138, note 1).

45 C'est cette particularité qui permet à J.-M. Adam d'affirmer qu'une recette de cuisine n'est pas un récit (Adam, 2002, p. 484).

du temps qui passe : « Le soi-même peut ainsi être dit refiguré par l'application réflexive des configurations narratives. À la différence de l'identité abstraite du Même, l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité dans la cohésion d'une vie » (Ricœur, 1985, p. 443).

Notons déjà que cette remarque sur l'identité narrative rappelle ainsi que le récit de soi se construit sur des temporalités différentes : celle du déroulement de l'action ou de l'irruption des événements, celle de la formulation, celle de l'extériorisation de cette mise en mots et celle de la lecture par un tiers.

2.3.3 L'individu et l'identité personnelle au miroir de la langue japonaise

Aborder la question de l'individu et de l'identité personnelle en japonais est un exercice difficile[46]. D'un côté ou de l'autre, le culturalisme, l'essentialisme montrent leurs visages (Hall et Hall, 1994 ; Nakane, 1973 ; Doi, 1982, [1985] 1993 ; Iwasaki, 2007 ; etc.), avec ou sans l'appui de ce domaine de recherche académique spécifique, des *nihonjinron*[47] *:* la « spécificité japonaise » semble systématiquement notée. Il est intéressant d'observer qu'elle s'étage sur deux niveaux. D'abord, les auteurs occidentaux ou non, et pas toujours des moindres, font remarquer que la langue se dérobe. Aucun « je » ni aucun « tu » ne seraient nécessaires pour se dire, ou plutôt, ils sont multiples et tous aussi « vrais » les uns que les autres (Sourisseau, 2003, p. 80). Ainsi, il semble que la deuxième modernité décrite dans son processus identitaire par J.-C. Kaufmann comme une absence de centre se rapproche de la situation créée par les possibilités énonciatives du japonais moderne. Cette similitude résulte pourtant de conjonctures différentes et la comparaison s'arrête sans doute provisoirement là. Ensuite, il convient de rappeler brièvement que *les discours* qui fondent pour le sens commun *la* différence Occident/Extrême-Orient se basent sur un découpage du

---

46 « Le chemin qui mène à l'intérieur du miroir japonais est rendu plus difficile par trois couples d'idées qui se sont développées avec une vigueur singulière au cours des quarante dernières années : le nationalisme culturel japonais, qu'on appelle *nihonjinron*, et son contraire, l'anti-*nihonjinron* ; l'orientalisme et l'occidentalisme ; le relativisme et le postmodernisme. […] » (Macfarlane, 2009, pp. 17–18).

47 Cf. section 1.4.1.2, « Les *nihonjinron* comme mise en scène de soi et des autres, de l'ici et de l'ailleurs ».

social en deux : primauté de l'individu pour le premier, du groupe pour le second (cf. Lévi-Strauss, 1990, p. 20). C'est donc à la recherche de preuves de l'existence de ce présupposé que beaucoup d'auteurs s'attellent sans préciser toutefois ce qui est sous-entendu par ces termes d'individu et de groupe (Hasegawa, 1998).

2.3.3.1 L'« homo japonicus »[48] : un individu sous le regard des autres ?

Le terme « individu » n'est pas inconnu des dictionnaires de japonais : il s'agit de : 個人 (*kojin*). Voilà comment il se trouve doublement défini : « 1) Personne individuelle qui est formée par opposition à l'État, la société ou tout autre groupe Un seul. Respecter la pensée d'un individu. 2) Personne qui se tient dans une position sans rapport avec une appartenance à un groupe, à un statut. Personne privée. Mon opinion personnelle[49]. » On remarquera ici que c'est moins l'entité indivisible – pourtant contenue dans le *kanji* – qui est mise en avant, ou la plus petite partie d'un ensemble humain – « L'être humain considéré isolément dans la collectivité, la communauté dont il fait partie »[50] – que la position du rapport au groupe – « par rapport à, sans rapport à » – qui semble privilégiée.

Dans le domaine de la sociologie, de l'anthropologie, de la DLC, les auteurs qui se penchent plus ou moins rapidement sur la question de l'individu dans *la* société japonaise[51] estiment que c'est la situation sociale qui crée la forme linguistique adaptée du « je » ou du « tu » en japonais. Qui dit situation d'énonciation sous-entend interaction sociale :

> Ainsi [Kawai Hayao] oppose-t-il une « éthique du sujet » prévalant en Occident à une « éthique de situation » prédominante au Japon. Le sujet nippon ne s'exprime pas à partir de sa propre référence mais toujours en fonction de l'autre. Ne pas indisposer, savoir lui plaire, être sensible à son

---

[48] Jolivet (2002).

[49] 1) 国家や社会、また、ある集団に対して、それを構成する個々の人。一個人。「個人の意思を尊重する」2) 所属する団体や地位などとは無関係な立場に立った人間としての一人。私人。「私個人としての意見」dans Daijsen (大辞泉) (Ed. Shogakkan). Traduit par nos soins.

[50] Entrée « individu » : <http://www.cnrtl.fr/definition/individu>.

[51] Dans le domaine de la didactique des langues et cultures étrangères, voir la critique faite par H. Hosokawa (2003a, 2003b, 2010) sur l'existence *a priori* d'*une* société qui socialiserait tous ses membres de manière unique.

> attente, comprendre à demi-mot et lire entre les lignes, sont des qualités relationnelles prisées par les Japonais. Ce n'est pas tant le « contenu » de la relation qui importe de prime abord que « l'atmosphère » qui se crée entre deux ou plusieurs individus [...]. La situation détermine plus la conduite du sujet que sa volonté propre d'affirmation. C'est dans une référence à la parole d'autrui qu'il s'exprime, non à partir de lui-même. « L'éthique de situation » oblitère ainsi plus ou moins le sujet qui, en quelque sorte, s'adapte aux circonstances. (Jugon, 1998, p. 83)

Autrement dit, dans les cas « remarquables », c'est le regard des autres, pensés comme ou bien se disant proches, semblables, qui détermine l'amplitude accordée au « je » ; c'est autrui qui intègre au groupe. Le « je » offert au regard des autres et le « je » qui n'est pas montré forment les deux pôles de l'expression d'un processus identitaire individuel. L'altérité est donc un élément fondamental pour une expression identitaire personnalisée. Autrui joue le rôle d'un révélateur de type photographique, c'est-à-dire que son rôle correspond au fait d'« être ou [de] fournir l'indice, le signe de »[52] la forme énonciative possible pour « je ». D'ailleurs, plutôt que de se dire « je », ne « *serait-on pas dit* » « tu » par les autres du groupe auquel un individu peut espérer appartenir ? « La place du sujet reste souvent indécise et dépend d'abord des circonstances, en particulier de l'attitude qu'autrui manifestera » (Jugon, 1998, p. 127). C. Lévi-Strauss lui fait écho :

> Cette façon de construire le sujet par le dehors ressort aussi bien de la langue, encline à éviter le pronom personnel, que de la structure sociale où la « conscience de soi » – en japonais, je crois, *jigaishi* – s'exprime dans et par le sentiment de chacun, fût-il le plus humble, de participer à une œuvre collective. Se situer à l'arrivée, non au départ, d'une action exercée sur la matière révèle la même tendance profonde à se définir par l'extérieur, en fonction de la place qu'on occupe dans une famille, un groupe professionnel, un milieu géographique déterminés, et plus généralement dans le pays et dans la société. (Lévi-Strauss, 1990, p. 20)

Ce serait dont la préséance de cette parole des autres qui permettrait de faire exister le « je » :

> Pour les Européens, le « je » est une entité *a priori* qui transcende toutes les circonstances : tout commence par « je », même si, comme le dit Pascal, « le moi est haïssable ». Dans la langue japonaise, il n'en est pas ainsi : ce qui conduit Augustin Berque à écrire à ce sujet, dans *Vivre l'espace au Japon* (PUF,

52 Entrée « révéler » : <http://www.cnrtl.fr/definition/révéler>.

1982) : « La première personne, c'est-à-dire le sujet existentiel, n'existe pas en elle-même mais en tant qu'élément du rapport contingent qui s'instaure dans une scène donnée. » (Nakagawa, 2005, p. 17)

Notons au passage que la conception occidentale de l'individu rendrait automatiquement possible alors le fait de suivre *sa trace* hors de tout contexte[53].

2.3.3.2 L'« homo japonicus » en société : des « je » fluides ?

En ce qui concerne la conception de l'individu et son expression en « je » *au* Japon, d'autres éléments sont évoqués. Ainsi, la réponse donnée par un individu dans une situation sociale sera façonnée par le principe du *tatemae*, c'est-à-dire d'un mouvement de retenue et d'ajustement de ses idées, sentiments et comportements en fonction du ou des interlocuteurs, du contexte, etc. Au contraire, dans une situation où la pression du regard formatant d'autrui s'allège, c'est le principe du *honne* qui peut s'appliquer (Doi, [1985] 1993)[54]. Le *honne* n'est pas l'envers du *tatemae*, ou sa prolongation, mais une autre facette d'expression identitaire de soi pour un individu. Les autres avec lesquels un individu entretient des liens d'obligation réciproque ne formeraient-ils pas l'horizon au-delà duquel il n'y a rien qui puisse lui apporter quelque chose de plus ? Il semblerait en effet que le je/tu de la dialectique identité/altérité « occidentale »[55] fonctionne suivant le présupposé que la présence et la reconnaissance de l'autre (de moi à lui) m'apportent un surplus de « moi », un enrichissement de « moi ». Dans le cas de la société japonaise traditionnelle, le tout se complexifie encore lorsqu'on se souvient qu'un individu intégré distingue entre les autres qui le font être socialement et ceux qui ne le font pas, parce que non placés pour le faire. Entre les deux existe « une coupure ». L'individu « découpe » le monde en deux aires distinctes « uchi » et « soto ». L'espace social est « compartimenté »[56] en « dedans » et « dehors ». *Soto*

53 Cf. les travaux de P. Ricœur.

54 Le *honne* ne se dévoile pas *a priori*. À rapprocher de cette remarque de M. Jolivet (2002) : « Les Japonais ont la hantise d'être observés et/ou envahis dans leur sphère privée. C'est ce qui explique qu'ils invitent si peu chez eux et qu'ils entourent leurs jardins d'épais murs en béton » (p. 412, note 1).

55 Dans le cas du Japon, nous serions tentée d'inverser l'ordre des deux termes et de parler d'une dialectique d'*altérité/identité*.

56 Les termes soulignés ici reprennent ceux choisis par R. Bastide pour définir la notion de « coupure ». Voir Cuche ([1996] 2004, p. 61).

est constitué par les ensembles auxquels on n'appartient pas, *uchi* par ceux auxquels on appartient (Bouissou, 1997, pp. 19–20 ; Bernier, 2009, p. 34 ; Parmenter, [2003] 2005, p. 135). Dans ces deux sphères s'exercent des réglages incessants de positionnement de soi par rapport à autrui, qui se traduisent dans les discours par l'emploi de telle ou telle forme de politesse, honorifique, par l'énonciation directe de *je* ou non : « C'est-à-dire que l'individu doit constamment ajuster son comportement à celui de son interlocuteur ou en fonction des circonstances. De cette relativisation du Moi dans les rapports interhumains, il découle que selon le groupe en question, on peut être parfaitement relaxé avec "ceux de l'intérieur" (nous – la famille, les intimes, le[s] familier[s]) et tendu avec "ceux de l'extérieur" (eux – les inconnus, les anonymes, les tiers) » (Jugon, 1998, pp. 212–213).

Uchi et *soto* renvoient à des manières de se tenir en société.

2.3.3.3 Je et autrui, une relation de proximité ?

Pour résumer, plusieurs points sont à souligner. Le rôle joué par autrui, individu ou groupe, apparaît primordial pour définir le type de « je » à « mettre en jeu » dans des situations sociales au Japon. Il ne s'agit pas de n'importe quel autre, mais d'un possible pair ou bien d'un semblable, situé à un autre niveau de la hiérarchie sociale. Autrement dit, pour faire « bouger » *ego*, autrui n'a pas besoin d'être un *alter ego lointain*, un « représentant » d'une altérité radicale, au contraire même. La présence de l'autre lointain peut ne pas développer de mouvement d'ouverture de la deuxième hélice, de moment de socialisation spécifique. Parallèlement, « je » est toujours une entité prise, « engluée » dans des réseaux sociaux. Cependant, au contraire de ce qui serait la base de la pensée occidentale, ils ne viennent pas en plus de « je » mais constituent la base même de celui-ci : « Dans le contexte japonais, l'entité de base n'est ni chose ni sphère institutionnelle, ni molécule ni individu, comme pourrait le supposer la pensée occidentale. C'est plutôt une relation. Tout est situationnel, symboliquement lié à autre chose » (Macfarlane, 2009, pp. 191–192). Cela ne signifie pas bien entendu qu'*ego* tel qu'il a été dégagé par l'Occident ne connaisse pas d'existence mais plutôt qu'il doive se travestir sous les vêtements de l'humilité – la modestie – et ne pas se manifester outre mesure dans la sphère publique de l'*uchi* : « Il est très difficile à une personne seule de résister à la pression du groupe. Le mot signifiant "individu" en japonais a une connotation d'égoïsme. On cite

souvent le proverbe japonais *deru kugi ha utareru*[57] » (Macfarlane, 2009, pp. 74–75).

Pourtant, la fixité des principes évoqués ci-dessus et qui essentialise le groupe des « Japonais », comme l'indique le contenu de la plupart des citations recueillies, où se remarque l'absence de marqueurs temporels, doit aussi être relativisée si l'on introduit justement des considérations sur la modernité, qui se traduit essentiellement par une urbanisation poussée (cf. Sourisseau, 2003, p. 114) ; la pression d'être soi pour réussir sa vie ou tout simplement être au monde, telle que l'envisagent les sociologues de l'Occident (Kaufmann, 2007a), se retrouve aussi dans la société japonaise :

> Il est néanmoins possible de défendre l'inverse, autrement dit que chaque Japonais est seul. Le philosophe Maruyama Masao a utilisé, au milieu du XXe siècle, la métaphore de la « société du pot à pieuvre » pour décrire le Japon. Chaque Japonais est seul dans son pot, coupé de ses congénères auxquels il n'est relié que par le bout d'une corde qui attache tous les pots les uns aux autres. […] Cette solitude et cet isolement sont aggravés par le fait que la boîte, ou le pot, contient un être dépourvu de centre. […] La vie se trouve dans ce qui entoure cet espace vide. […] Le Japon est l'illustration parfaite du concept de « foule solitaire » composée d'individus seuls et réservés qui trouvent très difficile de communiquer avec autrui. (Macfarlane, 2009, p. 75)

2.3.3.4 Je et autrui, une relation à la poursuite de l'harmonie ?

On notera aussi que les « principes », sortes de garde-fous, de lignes de conduite, ne sont là que pour garantir l'expression d'une valeur, le *wa* (和) ou « harmonie », qui sous-entend un groupe et des liens intersubjectifs forts, c'est-à-dire un processus social où des individus ajustent leurs intérêts à ceux des autres, tentent de le faire, se convainquent de la nécessité de le faire, c'est-à-dire occupent des positions dans un champ social où ils déploient des stratégies pour les garder. Dans un mouvement réciproque, les uns et les autres évitent de faire apparaître au grand jour les tensions qui les séparent. Dans une relation hiérarchique, telle qu'elle s'incarne dans une entreprise ou dans le domaine éducatif, la recherche de « wa » oblige (dans le sens « éliasien » d'une noblesse qui s'oblige). Tout est mis en œuvre pour désamorcer les conflits et affaiblir les tensions

[57] C'est-à-dire : « il faut taper sur le clou qui dépasse ».

qui pourraient naître d'intérêts contradictoires[58]. Mais, comme ailleurs, cette structuration de la société ne peut apparaître au grand jour sous peine de se déliter. C'est pourquoi

> la conception culturaliste de la société japonaise, s'appuyant sur une vision privilégiant l'identité, réactive le mythe de l'unicité du peuple japonais et insiste sur les caractéristiques d'un univers insulaire qui, marqué par la riziculture et la communauté villageoise, privilégie le groupe, le consensus et l'affectif au détriment de l'individu, du conflit, de la recherche de l'intérêt personnel. […] Tout Japonais devient ainsi homo japonicus, ou plutôt peut le rester selon des repères identitaires familiers […]. (Yatabe, cité par Thomas, 2009, p. 12)

Cette représentation « de la culture nippone forte et unifiée, garante de l'unicité de l'identité japonaise », « d'une nipponité une et indivisible » (*ibid.*, p. 16) subit bien sûr les évolutions de la société. La pluralité de la société déborde par moments des cadres impartis auparavant.

Au final, les références du processus identitaire japonais apparaissent comprises, d'une part, entre les pôles d'un continuum menant de la survalorisation de l'autre à la dénégation de soi, et réciproquement, et, d'autre part, en même temps traversées par des motifs de singularité propre à l'individu des sociétés urbanisées et modernes.

2.3.4 L'individu appréhendé par la DLC

Dans le champ de la DLC, cet individu est le plus souvent assimilé sans transition[59] à l'apprenant[60] et donné comme équivalent de sujet

---

58 Si nécessaire, des négociations d'ajustement d'intérêts et de création ou de renforcement des liens (« nemawashi »/ねまわし) peuvent être organisées antérieurement aux situations d'entérinement public d'une décision.

59 « L'interculturel est un domaine qui travaille avec des notions quelque peu problématiques, qui ont taraudé et taraudent les sciences molles comme dures (ex. : culture/identité/compétences/interaction/discours/Autre/Même) » (Dervin, 2009a, p. 167). On notera que dans cette liste « l'individu » est absent.

60 Nous ne discutons ici ni de l'émergence dans le champ de différentes recherches disciplinaires de l'apprenant comme acteur social au cœur des apprentissages ni de la validité de cette perspective, mais nous le considérons comme un postulat de départ nécessaire.

(Berchoud, 2013), d'acteur social[61] (CECR, 2001 ; Himeta, 2005 ; Zarate, 2006 ; Kern et Liddicoat, 2008), ou quelquefois double « locuteur/acteur » (Kern et Liddicoat, 2008), « apprenant/acteur » (Ziegler, 2008), « acteur/auteur » (Alvir, 2013).

La centration sur l'acteur apparaît, par exemple, très clairement exprimée par les rédacteurs du CECR (2001), traduit dans près de quarante langues et aussi diffusé hors d'Europe[62] et dont les conséquences sur le plan didactique quotidien sont multiples : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2001, p. 15).

De l'apprenant à l'acteur, c'est la conception de la langue qui a changé : d'un « système autonome et fixe », on passe à une « ressource sémiotique dynamique que l'individu combine avec d'autres ressources pour agir dans le monde social » (Kern et Liddicoat, 2008, p. 30).

La conséquence de cette évolution est que « le locuteur est un acteur non seulement dans la classe mais dans le milieu social et culturel qui l'entoure » (*ibid.*, p. 30) et qu'il trouve à se réaliser dans des interactions, dans les relations qui le lient à d'autres individus comme lui.

Nous posons que cet individu-là est celui qui expérimente dans une situation de mobilité académique internationale : s'affranchissant des « liens hérités », recherchant et revendiquant son autonomie mais, dans le même temps, prompt à se tourner vers des marqueurs identitaires « classiques », à se trouver des appartenances sécurisantes.

61 Dans le domaine de la sociologie, l'acteur social désigne un « individu ou [un] groupe social qui agit au sein de la société » (Alpe *et al.*, 2007, p. 2). Dans ce cas-là, il convient de garder à l'esprit que l'opposition individu/groupe se fait par rapport au « système », soit l'espace organisationnel dans lequel « se déroule le jeu des acteurs » (*ibid.*, p. 298).

62 La version japonaise est par exemple disponible en ligne : <http://wwwsoc.nii.ac.jp/jgg/jggla/library/cef_verzeichnis.html>.

2.4 Une ouverture notionnelle de la mobilité dans le champ de la DLC : l'expérience

La mobilité apparaît d'abord appréhendée à travers le double prisme de l'espace et du temps avant de l'être comme une dynamique. Il y a alors « motilité », phase « chrysalidienne » de la mobilité, non seulement un potentiel mais un capital (Kaufmann et Jemelin, 2004)[63]. Pour J.-D. Urbain, la mobilité est un projet qui s'inscrit dans une topographie. D'après lui, « trois pôles » interdépendants structurent une mobilité chez un individu : « sa perception du monde […] ; sa façon d'agir […] ; les lieux où il projette l'une et y inscrit l'autre […] » (Urbain, 2001, p. 2). Dans ce cas-là, l'individu semble être acteur de sa mobilité. J.-D. Urbain n'oublie cependant pas que « c'est à la confluence de ces trois modèles que s'en dessine un quatrième qui les englobe, à savoir un modèle culturel de la mobilité que présuppose toute pratique du mouvement[64] » (*ibid.*, p. 2). Ainsi les possibilités et les empêchements, les obligations et les contraintes de la mobilité ne tiendraient pas seulement à un environnement technique, social, matériel favorable mais aussi, tout autant, sinon plus à un ou *des modèles culturels*, à des représentations, à des savoirs intégrés et partagés avec d'autres sur le voyage, le déplacement et à leurs usages par un individu. La mobilité est alors conçue comme processus et partant comme *expérience* à venir ou réalisée.

2.4.1 À propos de celui qui expérimente

Plusieurs champs disciplinaires s'intéressent à la question de la définition de cette notion ou du moins à celle de son amplitude (Rochex, 1995). Nous avons choisi d'aborder la question par « celui qui expérimente », car nous situons notre recherche dans le champ des « problématiques

[63] Mais V. Kaufmann ignore Bourdieu dans ses écrits traitant de la motilité. C'est Bonerandi (2004) qui assimile potentiel à capital. R. Séchet et I. Garat rappellent que certains géographes ont développé la notion de « capital spatial » (Séchet et Garat, 2008).

[64] Souligné par nous.

“micro” (échelle de l’individu) » (Gaudin, 2001, p. 9). Comme le souligne la phénoménologie, il ne peut pas y avoir d’expérience sans « quelqu’un » qui expérimente. Ensuite, nous examinons trois approches différentes de la notion, celle issue de la sociologie, celle issue de la phénoménologie et celle issue du biographique parce que toutes trois ont quelque chose à dire au domaine de la DLC qui se préoccupe de saisir les réalités des mobilités académiques internationales.

2.4.1.1 Dire celui qui expérimente

Nous avons signalé précédemment l’absence de terme adéquat pour désigner « celui qui est mobile ». Lorsque ce dernier est pris dans le cadre d’une *expérience*, force est de constater un résultat similaire. « Celui qui expérimente » prend différents noms suivant la discipline de référence qui l’étudie et suivant des évolutions historiques épistémiques (Passeron, 2001 ; Himeta, 2005) mais sans que nous puissions y lire une spécificité liée à l’expérience : « agent » (Bourdieu, 1980), « acteur » (Gaudin, 2001), « individu » (Kaufmann, 2004), pour la sociologie, plutôt « sujet » pour la psychologie sociale, les approches socio-constructivistes, car considéré comme médiateur de « l’intime » (Berchoud, 2013), « apprenant » voire « acteur » (CECR, 2001 ; Himeta, 2005), pour la didactique, surtout depuis la fin du XXe siècle (Anderson, 2001). Au cœur de ces variations, une interrogation : celui qui expérimente est-il un être « agi » par la société et à quel degré ou bien un être « agissant » sur elle et suivant quelles modalités (Passeron, 2001, p. 16 ; Gaudin, 2001, p. 7) ?

Dans le champ de l’éducation, cette question se prolonge ensuite de la manière suivante : s’agit-il de se concentrer sur les interactions sociales provoquées et vécues par cet « individu », c’est-à-dire de mettre au jour les dimensions centrifuges de son existence sociale, ses faces (Goffman, 1974), ou bien d’analyser les envers de ces dernières, leurs dimensions centripètes, et de tenter d’accéder à des profils de type psychologique ou psychanalytique ? Des points de convergence existent qui expliquent les nombreux cas d’alternance des termes « individu »/« sujet » dans un même

texte[65], qui traduisent des choix épistémologiques ou un flottement dû à la pluralité notionnelle de cette entité de base, « qui ne peut pas être divisée », l'« individu ».

2.4.1.2 « Celui qui expérimente » dans le cas de la DLC

La DLC s'accommode du foisonnement des situations et des postures des individus en situation de mobilité en y lisant la complexité inhérente au phénomène lui-même, mais surtout en le densifiant, le concentrant sur un individu, en l'assimilant à un type d'action d'un acteur donné. Postulant l'existence d'un « je » multiforme et complexe chez un individu donné, elle le suit *à la trace* – « Ces conceptions impliquent qu'un même individu peut vivre des expériences de mobilité diverses, à des moments différents de son existence, impliquant des statuts différents » (Gohard-Radenkovic, 2007a, p. 39) – afin de mieux comprendre les processus de transformations identitaires induits par une expérience de mobilité ou encore de cerner « ce par quoi [il] se perçoit et tente de se construire, contre les assignations diverses qui tendent à le contraindre de jouer des partitions imposées » (Gohard-Radenkovic, 2009, p. 7).

La question se pose alors de savoir si l'individu engagé dans une *expérience* de mobilité est désigné par un terme spécifique ou non. En fait, le plus souvent, la DLC ne problématise pas ce point et se sert d'expressions composées comme « l'individu en situation de mobilité », « l'acteur de la mobilité », mais aussi de celui de « migrant » ou même d'« immigrant ». Mais cette dernière solution ne résout pas tout, au contraire. A. Gohard-Radenkovic souligne les connotations sous-entendues par ces deux derniers termes : « Le terme de mobilités recouvre toutes les formes et situations possibles de déplacements : nous le préférons au terme de migrations, trop connoté idéologiquement, car se référant souvent exclusivement au statut d'immigrant » (Gohard-Radenkovic, 2009, p. 5). Nous voudrions ajouter à cette remarque que « migration » et « migrant » (ou « immigrant ») conduisent à un statut juridique, autrement dit, d'un point de vue épistémologique et méthodologique, à

---

[65] D'autres variations sont possibles entre les termes « individu », « sujet », « acteur ». Par exemple dans le champ de la DLC, M. Molinié (2002) évoquant la recherche-action pose à travers une citation d'A. Lévy qu'elle « est conçue comme ayant pour objet de favoriser la participation et l'implication des acteurs-sujets dans l'analyse de leurs problèmes et la recherche d'issues possibles (Lévy, 2001, p. 5) » (p. 99) (souligné par nous).

une approche quantifiable du phénomène : il y a donc risque d'ignorer ou de minimiser l'*expérience* de l'individu, qui ne se meut pas seulement physiquement ou réellement mais aussi intérieurement ou virtuellement (Urry, 2005 ; Bauman, [2005] 2013)[66] : « La diversité des situations dépasse de fait les assignations statutaires uniques. La dénomination officielle de migrant présuppose l'existence de populations non mobiles, opposant des sédentaires hypothétiques à des nomades mythiques, ce qui bipolarise des situations très hétérogènes » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 128).

Finalement, la DLC ne sait pas nommer cet individu qui vit une expérience de mobilité autrement qu'avec des termes classiques se rapportant à la migration (migrant), au voyage (nomade, étudiant-voyageur), à sa position dans la société (apprenant, acteur social). Cette absence viendrait-elle du fait que si l'expérience est bien présente en « termes » dans les discours de la DLC, elle reste peu explorée comme notion (Robin, 2014a ; Gohard-Radenkovic, 2014) ? Et pour comprendre celui qui fait/vit une expérience de mobilité, il nous faut précisément nous interroger sur ce que cette dernière peut être et signifier.

2.4.2 Qu'est-ce qu'une expérience ?

2.4.2.1 L'expérience en sociologie

Très souvent considérée comme une notion relevant du champ des sciences de l'éducation (à partir des réflexions pédagogiques de J. Dewey), elle se rencontre aussi ailleurs. Les travaux de F. Dubet (1994, 2013) permettent d'éclairer la piste sociologique. Ce chercheur part de la « notion courante d'expérience », qu'il considère toutefois comme « ambiguë et vague », pour en retenir deux caractéristiques : un certain « état émotionnel » déroutant et une « façon de construire le monde » : « Dans un premier sens, l'expérience est une manière d'éprouver, d'être envahi par un état émotionnel suffisamment fort pour que l'acteur ne s'appartienne pas vraiment tout en découvrant une subjectivité personnelle. […] » (Dubet, 1994, p. 92). Il n'est pas besoin

---

66 Sans oublier toutes les recherches et applications propres à la DLC qui allient enseignement/apprentissage d'une langue et culture étrangère aux nouvelles technologies.

d'invoquer le « choc culturel » pour comprendre que toute situation de mobilité internationale peut devenir une situation en surcharge émotive (Urbain, [1991] 2002). Dans ce petit maelstrom, l'individu cherche alors non seulement à donner du sens, pour lui-même, à ce qu'il est en train de vivre mais il en fait un moment et d'appropriation de connaissances et d'exploration du monde où il est impliqué. Il en tire « des leçons », effectuant par exemple un classement de ces moments, suivant des échelles de valeurs propres à lui-même et à un (ou plusieurs) de ses groupes de référence. À travers ces vécus, c'est son rapport au réel et le réel lui-même qu'il construit : « À cette représentation émotionnelle de l'expérience, se juxtapose une seconde signification : l'expérience est une activité cognitive, c'est une manière de construire le réel et surtout de le "vérifier", de l'expérimenter » (Dubet, 1994, pp. 92–93). Mais pour le sociologue qui tente de la définir, il reste encore à insister sur l'inscription dans un environnement social donné de l'individu qui « fait » une expérience. Elle se produit dans un système, quelquefois complexe, de relations intersubjectives : « Même si l'expérience se veut, le plus souvent, purement individuelle, il n'empêche qu'elle n'existe vraiment, aux yeux de l'individu, que dans la mesure où elle est reconnue par d'autres, éventuellement partagée et confirmée par d'autres » (*ibid.*, p. 101). Ici, c'est la dimension centrifuge de l'expérience qui se distingue car elle élargit le « monde à portée » (Schütz, [1971/1987] 2008, p. 122) d'un individu. Elle sert alors à tisser du lien ; elle est comme un moyen d'inclusion au sein d'une communauté élargie. En ce sens, l'expérience peut s'appréhender comme un produit du social auquel est attribuée une certaine valeur. L'expérience se transmue en « capitaux » : « Ainsi considère-t-on que, forgée au sein des situations concrètes et historiques auxquelles le sujet se trouve confronté, en relation avec les autres, elle constitue un enrichissement ou un élargissement du rapport au monde » (Jodelet, 2006, p. 8)[67].

2.4.2.2 L'expérience pour la phénoménologie

La remarque précédente de Denise Jodelet implique aussi que, pour advenir dans le monde social, l'expérience nécessite une instance porteuse et que fondamentalement, l'expérience possède deux dimensions : « une

67 Les références de pagination du texte de D. Jodelet données ici correspondent à celle de l'édition électronique.

dimension de connaissance et une dimension qui est de l'ordre de l'éprouvé, de l'implication psychologique du sujet » (Jodelet, 2006, p. 8). La phénoménologie traduit ce postulat sous forme de deux interrogations qui s'articulent entre elles : « Qui expérimente ? Qu'est-ce qui est expérimenté ? » (Romano, 1999, p. 194). La réponse s'ouvre sur un constat linguistique qui met en valeur la distinction nécessaire à l'intérieur du phénomène et de la notion d'expérience :

> Faire une expérience. Avoir des expériences. En français, comme dans d'autres langues (*Erfahrung machen*/*Erfahrung haben*), c'est sous le régime de ces deux verbes que l'expérience se laisse tout d'abord penser. Le verbe « avoir », dans la seconde formulation, traduit l'idée d'une accumulation possible, comme si les expériences, à force de s'ajouter les unes aux autres, pouvaient engendrer un acquis, une possession, un fonds stable disponible à l'advenant que nous sommes. (Romano, 1999, p. 194)

En français, ce phénomène de capitalisation de savoirs, d'habiletés, de compétences, permettant d'agir dans le monde – cette suite d'« [expérimentations] sur le monde » (Jodelet, 2006, p. 8) – et rapporté sur la longue durée est aussi désigné par le terme d'« expérience » que l'allemand désigne par le terme d'*Erfahrung*, ou somme d'expériences :

> Qu'elle désigne « la connaissance ou l'expérience dans un domaine », « une expérience par laquelle on devient plus intelligent » ou encore « l'acquisition d'un savoir fondamental par la perception ou l'intuition », nous retrouvons toujours ces deux traits fondamentaux que sont l'effort et l'orientation vers un but, en l'occurrence une connaissance vraie. En outre, elle circonscrit le domaine du personnel : ce que l'on vit ou bien ce que l'on acquiert soi-même dans la pratique. L'*Erfahrung* est par excellence l'expérience personnelle caractérisée par un effort, un développement vers un savoir, c'est-à-dire vers la possibilité toujours plus grande de s'adapter à son environnement. (Mayzaud, 2005, pp. 4–5)

Mais la langue allemande possède un second mot pour désigner l'« expérience vécue dont le contenu est indissociable des affects qu'il suscite » (Jodelet, 2006, p. 9) : « L'expérience est d'abord connaissance, qui s'accroît avec le temps ; celui qui "a" des expériences est celui qui s'y entend, en telle ou telle affaire donnée. Expérimenté est celui qui a vécu : l'expérience vécue se dit en allemand *Erlebnis* (de *leben* : vivre) » (Romano, 1999, p. 194). Cette première partie de l'approche

phénoménologique[68] insiste sur la dimension centripète de l'expérience qui devient ce phénomène qui « m' » apporte quelque chose et qui donne de l'étoffe à mon existence.

2.4.2.3 L'expérience pour le biographique[69]

La distinction entre l'expérience liée à « l'idée d'acquis » et l'expérience « comme épreuve nécessairement unique, irrépétable, en laquelle je suis en jeu moi-même et dont je ressors, à chaque fois changé » (Romano, 1999, pp. 194–195) est aussi invoquée par le biographique. Même si les termes en diffèrent un peu, comme dans les cas précédents, il est fait appel à un ensemble d'apprentissages qui se cumulent et à un recours à la langue allemande. C. Delory-Momberger estime que tout moment vécu se prête automatiquement à des apprentissages qui sont « consignés » suivant deux modes d'expérience :

> Les expressions empruntées à la sagesse populaire […] (on apprend dans la vie, la vie est une école, la vie est un apprentissage) reconnaissent qu'au fil de notre existence nous tirons des leçons des expériences que nous vivons et que nous constituons quelque chose qui est de l'ordre d'un savoir. De quel enseignement s'agit-il, et quel type de savoir acquérons-nous au cours de notre existence ? Autrement dit, qu'apprenons-nous dans la vie ? […] Dans la vie, nous apprenons à vivre. […]. Que signifie ici apprendre, en quoi consiste cet apprentissage de la vie ? À transformer l'expérience qui advient – autrement dit les circonstances, les situations les événements qu'apporte le vécu –, à transformer donc ce que le vécu semble apporter « par hasard » en expérience acquise, c'est-à-dire en un savoir de la vie et en une connaissance de soi-même et des autres dans les situations de la vie. La langue allemande a l'avantage sur le français de disposer de deux termes distincts pour désigner ces deux niveaux d'expérience : *Erlebnis* désigne l'expérience vécue, celle qui advient lorsqu'on fait une expérience, *Erfahrung* l'expérience que l'on a, celle

[68] Chez C. Romano (1999) ensuite, ce sont le caractère non reproductible de l'expérience et son « incomparabilité » qui sont examinés (p. 198 sq.).

[69] « […] le biographique pourrait être défini, au côté d'autres formes de perception du vécu (cognitives, sensibles, affectives), comme une catégorie de l'expérience qui permet à l'individu, dans les conditions de son inscription sociohistorique, d'intégrer, de structurer, d'interpréter les situations et les événements de son vécu. Cette activité de biographisation apparaît ainsi comme une herméneutique pratique, un cadre de structuration et de signification de l'expérience par lequel l'individu se donne une figure dans le temps, c'est-à-dire une histoire, qu'il rapporte à *un soi-même* » (Delory-Momberger, 2004a, p. 3, /pagination du document électronique).

que l'on a tirée des expériences que l'on a faites. (Delory-Momberger, 2009b, pp. 22–23)

Pour le biographique, l'expérience se pense comme un fait possédant une dimension temporelle : il est situé dans le continuum de la vie. En même temps, il est confondu avec une capacité à se comprendre et à comprendre l'environnement où un individu agit, c'est-à-dire une capacité à lire du sens dans ce qui s'est produit et dans les situations qui en résultent.

2.4.2.4 Les mots en japonais pour l'expérience

Il est intéressant de noter ici que la langue japonaise possède aussi deux termes pour parler de l'expérience, *keiken* (経験) et *taiken* (体験). S'il arrive que leurs significations se confondent avec celles d'*Erfahrung* ou d'*Erlebnis*, cela n'est pas systématique : le premier, *keiken*, est considéré comme « le fait d'aller [quelque part], d'entendre et de voir [quelque chose] en réalité[70]. Ou, techniques et savoirs acquis en résultant » et le second, *taiken*, comme « le fait d'expérimenter (*keiken*) soi-même et en réalité. Ou, cette expérience même (*keiken*) »[71]. D'un mot à l'autre, il y a l'épaisseur d'un corps. En effet, *taiken* s'écrit avec le caractère pour le « corps ». *Taiken* est donc une expérience par « corps », une incorporation de connaissances ou de techniques, l'expérience dans sa dimension physique, émotionnelle, sensitive. *Taiken* fait référence à ce qui est directement expérimenté par un individu. Il correspond à une expérience subjective que seul un individu peut *éprouver :* la spécificité du terme se lit dans cette capacité qu'il a de *laisser une impression* sur celui qui la vit (et non pas une connaissance, un savoir). C'est ce mot qui a été retenu comme synonyme d'*Erlebnis*.

Keiken et *taiken* sont des notions qui apparaissent en particulier dans des études concernant la formation des infirmières. Plus remarquable encore est l'association faite dans ces articles avec le terme 生活 (« seikatsu ») soit la vie dans son déroulement quotidien[72] (Nakaki *et al.*, 2007 ; Kurosu *et al.*, 2008). C'est par ce biais, c'est-à-dire une inscription dans un temps

---

70 Le sens du terme en japonais est proche d'un « en vrai/pour de vrai » de l'enfant.

71 Cf. les définitions des termes *keiken* et *taiken* dans le dictionnaire *Daijisen.*

72 « Part de l'activité humaine, de l'existence d'une personne ou d'une collectivité envisagée du point de vue de l'activité exercée, des occupations » : <http://www.cnrtl.fr/definition/vie/substantif>.

long et rempli, dans un temps qui se conçoit comme une projection en avant, que finalement *keiken* et *taiken* finissent par se distinguer et le premier se présenter comme la somme de tous les seconds, c'est-à-dire qu'il arrive qu'il soit donné alors comme équivalent d'*Erfahrung*.

2.4.3 De la situation d'expérience

Ce premier examen de la notion met en relief l'appréhension de l'expérience comme articulation entre des mondes sociaux prédonnés et leurs représentations, transmis sous forme d'héritages, dans lesquels un individu va être inséré, va apprendre à s'insérer, va le faire, via des instances de socialisation qui vont lui permettre d'influer sur ces mondes sociaux et de participer à leur transformation, *et* sa capacité à donner sens et direction cognitifs et « biographiques » à ce qui l'entoure, à ce qu'il y réalise (Delory-Momberger, 2004a).

2.4.3.1 L'expérience entre ordre collectif et vécu

Ainsi, D. Jodelet estime que « la notion d'expérience et de vécu nous permet de passer du collectif au singulier, du social à l'individuel, sans perdre de vue la place qui revient aux représentations sociales[73] ni les différentes formes de leur fonctionnement » (Jodelet, 2006, p. 28).

L'expérience possède donc des dimensions qui se développent suivant deux modes opposés. D'un côté, elle permet de « cadrer » le phénomène de nature sociale qu'elle exprime et, bien qu'il ne soit pas question d'« interactions » dans les lignes qui suivent qui nous permettraient de cerner des « cadres d'expérience » tels que Goffman les conçoit (Goffman, 1991 ; Joseph, 2009, pp. 26–27), nous posons que certaines de ces dimensions donnent la mesure d'« un environnement dans lequel opère [un] système et avec lequel [peuvent avoir] lieu des échanges systématiques » (Joseph, 2009, p. 27) ou encore qu'elles permettent de cerner un « contexte »[74] (*ibid.*, p. 102 sq.). Aux cadres sociaux et aux

---

73 Nous adoptons la définition suivante de l'expérience sociale : « ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes à propos d'un objet donné » qui « est organisé et structuré » ; « toute représentation est organisée autour d'un noyau central, constitué d'un ou de quelques éléments qui donnent à la représentation sa signification » (Albric, [1994] 2008, p. 19).

74 À partir de maintenant, les sens que nous donnons aux termes *contexte* et *situation* (ou encore celui d'expérience) s'éloignent de ceux habituellement rencontrés (cf. par

processus de socialisation qui y prennent corps, c'est-à-dire à un ordre du collectif qui, d'extériorisé, devient intériorisé, répond celui du vécu, du biographique (sachant que l'un dépend de l'autre et vice versa).

2.4.3.2 De l'expérience à la situation d'expérience

Les approches précédentes de la notion d'expérience mettent en valeur une dichotomie dimensionnelle sur les modes externe et interne. La médiation par le biais de l'individu permet de resserrer l'espace qui semble les tenir à distance. En effet, le lieu de déploiement d'une expérience peut être rapporté à l'aune de ce dernier (pour d'autres à l'aune d'un sujet). Les portions de temps, d'espaces, d'activités, de relations, toutes intriquées et qui sont investies, vécues, appréhendées par un seul et auxquelles celui-ci donne sens, en lui conférant *une direction* (Quéré, 1997, p. 183), doivent être considérées comme des situations, c'est-à-dire des *lieux*[75] ou encore des *entités spatio-temporelles* (Quéré, 1997) de confluence de « différents cercles contextuels » et d'un « ici et maintenant » (Lenoir et Tupin, 2011, p. 6), des *lieux* dont « la double dimension […] assume la fonction de contexte "extérieur" à l'action individuelle et celle d'espace d'interdépendance qui relie les individus en délimitant les opportunités de jeu de chacun et en construisant les modes de composition de ces jeux » (Tupin et Dolz, 2008, p. 148)[76].

---

exemple Leimdorfer, 2010, p. 147 sqq. ; Bornand et Leguy, 2013, p. 23 sqq.). Ces chercheurs envisagent toujours la réflexion à partir d'une situation d'interaction en présence, ce qui n'est pas notre cas. De fait, A. Ogien et L. Quéré (2005) estiment que « E. Goffman s'est efforcé de donner la place qu'elle méritait [à la situation] dans la microanalyse de l'interaction sociale et dans l'enquête sur l'organisation de l'expérience ». Ils reconnaissent son influence dans les évolutions ultérieures de la notion car il a lié « étroitement situation, coprésence corporelle et perceptibilité mutuelle » et a insisté « sur le rôle médiateur de l'environnement dans la détermination du comportement » (pp. 121–122).

75 « À l'origine du terme on trouve l'emprunt au dérivé latin médiéval *situatio* qui signifie, au sens concret de l'expression, "être placé dans un lieu" » (Lenoir et Tupin, 2011, p. 4).

76 Dans le strict cadre d'une situation « d'enseignement-apprentissage » en présentiel, c'est-à-dire dans la perspective d'un examen de la notion de situation dans le champ des sciences de l'éducation, Y. Lenoir et F. Tupin estiment qu'elle peut être appréhendée : « comme la résultante des rapports dialectiques entre "l'ici et maintenant" de la classe – habitée par la micro-société constituée par l'enseignant et les apprenants – et "les différents cercles contextuels" qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique qui relèvent d'une hybridation entre

Dans le cas de la classe, qui en constitue une variante particulière, mais qui oriente l'appréhension de toute situation dans le champ de la DLC, F. Tupin conçoit « “les différents cercles contextuels” qui marquent de leur empreinte les conditions d'expression du sens pratique » comme « [relevant] d'une hybridation entre habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel » (Tupin, 2008, p. 45), c'est-à-dire qu'il fait jouer aussi une notion d'échelle dans sa conception de la notion de contexte et partant de celle de situation.

Nous devons noter que l'amplitude de ce terme donnée par F. Tupin ne coïncide pas avec celle que lui confère L. Quéré. Pour ce dernier, c'est l'absence de « structure temporelle » et celle de « l'implication dans l'expérience » qui distinguent en particulier la *situation* du *contexte* (Quéré, 1997, p. 184) et que « même si un contexte se transforme, évolue en fonction de ce qui est fait et de ce qui arrive, il reste que de cette succession de contextes n'émerge pas une configuration d'ensemble dont les éléments seraient intégrés dans une totalité orientée » (Quéré, 1997, p. 184). Mais les contextes n'apparaissent pas *ex nihilo* chez ce sociologue : ils sont en fait le résultat « d'opérations de sélection, de totalisation et d'insertion […] commandées par une visée de production […] ou de réception […] » (*ibid.*, p. 184) qui se produisent dans un *environnement*.

Ainsi, il semblerait qu'il faille concevoir le contexte non seulement comme le résultat d'un changement d'échelle d'un « fond » donné (Quéré, 1997, p. 184) mais aussi comme une portion d'environnement sélectionnée dans une intention précise. L'agencement de plusieurs d'entre eux suivant une perspective signifiante en modifie leur nature première et crée des effets de dissolution, de cristallisation, de dilatation, d'expansion, de réduction et une nouvelle totalité, la situation : cette transformation implique de fait la présence d'un ou de plusieurs individus.

2.4.3.3 La situation d'expérience comme entité dynamique

Cette proposition de définition de la situation[77], comme une « totalité orientée » et « évolutive » à la fois sous les effets du temps qui passe, les modifications internes des rapports entre les différents éléments qui la composent, et les effets de l'implication d'un individu, est inscrite dans

---

habitus individuel, habitus de classe et habitus professionnel » (Lenoir et Tupin, 2011, p. 6).

[77] Et indirectement du contexte.

le champ des sciences de l'éducation et plus spécialement dans celui de la didactique des langues. Il en ressort une conception de la situation comme étant une totalité *dynamique*, non pas seulement parce qu'elle est *saisie*, parce qu'investie et orientée, par un individu mais du fait de sa définition même. La sociologie de l'action permet de mieux cerner les nouvelles pistes de compréhension de ce que peut être une situation d'expérience, à notre avis[78]. En effet, dans ce domaine, l'attention épistémologique n'est pas uniquement focalisée sur les interactions verbales et autres entre individus ou *interactants* (Cicurel, 2002), comme le plus souvent dans le champ de la DLC, mais porte sur un panorama élargi des conditions matérielles de constitution et d'émergence de l'expérience :

> Les choses, les personnes, les événements, les situations acquièrent leurs déterminations singulières localement et à toutes fins pratiques, dans un processus d'orientation de l'activité, d'organisation des perspectives, de structuration de l'environnement et d'ordonnancement des processus qui mobilise différents savoirs ainsi qu'un savoir-faire ou un « savoir-s'y-prendre », dont relève la connaissance que nous avons des situations et des possibilités qu'elles offrent. (Quéré, 1997, p. 167)

Dès lors, même des dimensions classiques comme l'espace et le temps, que nous pensons connaître, doivent être réexaminées pour en dégager le potentiel narratif dont elles sont porteuses.

2.4.3.4 La situation d'expérience comme possibilité configurée

La dynamique et le mouvement pressentis dans les définitions de l'expérience, telles que nous les avons abordées précédemment, s'y redéploient quasi de manière fractale. Ainsi, la dimension temporelle de la situation peut être abordée comme un ensemble tripartite, c'est-à-dire un ensemble interrelié « début-milieu-fin ». Or cette perspective, pour L. Quéré, n'est autre que le signe d'une essence configurative de la situation :

---

[78] Il nous semble que l'approche de P. Pastré (2011), dont la réflexion se situe dans le champ des sciences de l'éducation, et pour qui la notion de situation fonctionne de concert avec celle d'« activité » et d'« apprentissage », malgré des promesses d'ouverture épistémologique, reste en deçà de ce que la réflexion de L. Quéré peut apporter à la notion de situation d'expérience : « 1) Une situation, quelle qu'elle soit, est toujours singulière, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne porte pas en elle une part de généralisation potentielle. 2) Une situation est événementielle, en ce sens que la dimension de temporalité lui est essentielle. 3) Une situation est expérientielle, en ce sens qu'elle ne trouve sa véritable assise que par le sens que lui donne le sujet qui est confronté à elle » (p. 12).

> Une situation ne se réduit pas au *hic et nunc* des circonstances spatiales et temporelles de l'accomplissement de l'action. […] Une situation (je ne considère ici que les situations dynamiques) est d'abord et avant tout une entité temporelle : elle a une durée ; elle a un début, un milieu et une fin ; elle évolue, se développe, se transforme ; elle peut se développer rapidement, lentement, etc. ; et il arrive qu'il faille attendre son aboutissement pour savoir exactement quelle elle était […]
>
> Mais une situation n'est pas n'importe quelle totalité temporelle. On peut dire d'elle qu'elle a une structure d'intrigue. En effet, une situation émerge quand quelque chose se noue ; son développement, qui est imprévisible, correspond alors à l'enchaînement des péripéties, des contingences et des initiatives qui conduisent à son dénouement. L'ensemble formé par ces péripéties, contingences et initiatives forme une configuration : elles sont intégrées dans une totalité où elles trouvent une unité, une identité et un sens. Une sorte de téléologie est ainsi inhérente à la situation : non seulement se crée une attente d'un point final ; mais, de plus, la résolution de la situation correspond à un aboutissement, à un achèvement qui est fonction de ce qui y a conduit. Le dénouement de la situation n'est donc pas une simple cessation ; il n'est pas non plus une conclusion séparée et indépendante ; il est l'aboutissement d'un mouvement continu, le moment où celui-ci culmine dans une résolution. Précisément c'est ce mouvement qui est source de l'intérêt accordé aux différentes choses et événements rencontrés dans le développement de la situation ainsi qu'aux conditions qui le facilitent ou l'entravent. (Quéré, 1997, p. 182).

Or nous considérons que dans la situation d'expérience, ce sont aussi les relations créées par un individu (un sujet) entre différentes situations vécues, elles-mêmes *configurées*, y compris les ruptures et discontinuités, les sauts entre elles, qui créent la colonne vertébrale d'une trajectoire biographique, les possibilités d'une mise en récit de celle-ci.

Pour conclure

Le déclin des institutions, ou le temps du « système » qui « se lézarde » (Dubet, 1994), sensible à partir des années 1960 dans les sociétés occidentales, crée, et à « l'extérieur » d'un individu et à « l'intérieur » de lui[79], les conditions favorables pour limiter temporellement les statuts et rôles qu'il endosse dans la société, le laissant « libre » de faire

[79] Nous comprenons les termes extérieur/intérieur ici comme des moments où d'une part les relations et interactions avec les autres sont activées et observables et d'autre part les moments où elles ne le sont pas.

des expériences sociales, autrement dit pour que la variation devienne une modalité obligée d'être au monde social : « Un nouveau type de rôles se forme de plus en plus. Des rôles souples, changeants, autodéfinis collectivement, ne socialisant l'individu que pour des durées brèves » (Kaufmann, 2004, p. 65).

Sans aller jusqu'à nous inscrire dans le courant socio-didactique qui reconnaît et entérine le phénomène de dissolution de l'individu dans la société moderne (Dervin, 2008a), nous adoptons une position qui prend acte du passage de l'un au multiple (Anquetil, 2012), que seule autorise la perspective d'une inscription dans le monde social, et qui résulterait de tensions « internes », travaillant l'individu et faisant de lui non pas « un bloc, stable et homogène, [mais] au contraire un mouvement continuel. Mouvement intime de pensées […]. Mais mouvement relié à un jeu de forces extérieures, qui mettent l'individu en tension. Nous ne sommes rien sans les institutions qui nous portent et les contextes qui nous entourent » (Kaufmann, 2008, p. 7).

Par exemple, dans le cadre des mobilités académiques, qui s'effectuent dans un contexte mondial structuré autour de la nation, « celui qui expérimente » est un individu qui est inévitablement renvoyé à ses déclarations et sentiments d'appartenance identitaires (identités sociales, linguistiques, « culturelles », etc.). Par ailleurs, la translation physique d'un espace géographique à un autre, dans une société autre, dans un lieu d'apprentissage différent, représente un moment complexe, à la fois moment spécifique d'interprétation et d'intériorisation de normes d'un environnement social donné, autrement dit un moment de socialisation, et moment vécu spécifique, un moment dans une trajectoire biographique.

Dans le cas de la DLC, l'expérience serait un phénomène exprimable, en amont, en termes d'attentes générales, dont des attentes de changements, et en aval, en termes de transformations effectives, sous forme de compétences linguistiques, relationnelles, culturelles, interculturelles, etc., soit encore de capitaux (Murphy-Lejeune, 2000, 2003 ; Zarate, 2005), de même nature ou non, réinvestissables.

C'est donc cet individu[80] en prise avec une altérité aux formes multiples (collectives : nationales, sociétales ; individuelles : culturelles,

[80] Nous privilégions les références issues de la sociologie et de l'anthropologie, mais nous n'oublions pas qu'individu et identité sont des notions traversant le champ de la philosophie, de la phénoménologie, de la linguistique, de l'histoire, de la psychologie, etc.

linguistiques, etc.) qui est interrogé ici dans une situation d'expérience de mobilité qu'il crée et constitue en revivifiant certains héritages collectifs, en la vivant au jour le jour et qu'il partage avec d'autres.

Avant de nous intéresser plus avant à cette dernière notion ainsi qu'aux formes d'expérience qui peuvent s'y inscrire et s'y développer, nous voudrions rappeler que le sens commun attribue à la notion de mobilité une nuance de *rupture d'équilibre*, de déséquilibre. C'est ce point de rupture d'équilibre qui provoque le mouvement, qui fait bouger – qu'on songe aux balançoires à bascule –, et qui donne une amplitude dans l'espace. Telle est la situation d'expérience dans le cadre d'une mobilité académique internationale : de nature à trouver, sous l'impulsion d'un individu, une nouvelle extension dans chaque moment suivant. Nous y retrouvons alors aussi cette autre nuance d'*aptitude* de la définition de sens commun, de potentiel d'action, peut-être pour revenir au point d'équilibre.

CHAPITRE 3

LA SITUATION D'EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ DANS SES DIFFÉRENTES RÉALISATIONS

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur l'expérience qui se produit dans le cadre d'une mobilité académique internationale, et spécialement dans ses formats courts.

Il nous est désormais acquis que l'expérience de mobilité académique internationale ne peut s'appréhender qu'en *contexte*, mieux, qu'en *situation*. Nous désignons cette situation (Quéré, 1997) comme étant une *situation d'expérience de mobilité*.

Nous nous intéressons ici aux espaces d'interdépendance (« cercles contextuels » (Tupin, 2008)), dans la situation d'expérience de mobilité académique internationale en tant que conditions nécessaires à son déploiement et l'influant, et comme source de l'expérience elle-même. Elle se construit autour d'éléments la dynamisant structurellement, qui vont être saisis et orientés par un individu[1] engagé dans une *expérience* de mobilité et dont nous avons noté dans le chapitre précédent qu'il possédait de multiples faces. Notre réflexion nous porte à retenir cinq éléments dynamisants. Il s'agit de *la nation*, de *l'institution académique*, d'*un âge de la vie*, *la jeunesse*, du *quotidien et de l'ordinaire intriqués*, et *du voyage à l'étranger*. L'examen de ce dernier élément est l'occasion de précisions socio-historiques concernant le contexte japonais. Nous entendons ici le terme d'orientation des « cercles contextuels » comme le fait pour un individu de se saisir cognitivement des éléments constitutifs de la situation à laquelle il se trouve lié, de les travailler à son profit, mais aussi d'être travaillé et saisi par eux. D'autres paramètres de découpage du réel viennent ensuite se greffer sur ces éléments dynamisants, tels le

---

[1] Ce qui pourrait correspondre en analyse du discours à une partie des éléments pris en compte dans l'appréhension de la notion d'*interface cognitive* (Micheli, 2006).

temps, l'espace, les activités (les agirs), les réseaux humains (les relations intersubjectives), mais aussi des paramètres qui donnent de l'épaisseur à la situation d'expérience de mobilité, paramètres socio-affectifs et paramètres socio-cognitifs.

Nous étudions la situation d'expérience de mobilité suivant deux axes : comme totalité complexe permettant l'émergence d'une expérience de mobilité et, d'autre part, dans les formes prises par cette dernière. Cet examen des dimensions opératoires de la notion de situation d'expérience de mobilité doit nous permettre de progresser dans la compréhension du phénomène du même nom et d'en proposer une définition pour les cas relevant d'un cadre académique, international et court.

3.1 Les éléments structurants de la situation d'expérience de mobilité académique internationale

Les cinq éléments ont été retenus comme dynamisant une situation d'expérience de mobilité, d'une part, sous l'influence d'une première observation du corpus et, d'autre part, du fait qu'ils sont régulièrement convoqués par les chercheurs travaillant sur la mobilité (Dervin, 2014) sans forcément qu'ils soient considérés comme tels, donnés à voir dans leurs détails, ou bien regroupés dans un ensemble et proposés non pas comme des éléments posés les uns à côtés des autres ou s'emboîtant les uns dans les autres, mais bien, comme le veulent les lignes qui suivent, comme interreliés entre eux. La présentation qui en est faite ici ne préjuge pas de leur « utilisation » réelle dans des écrits de restitution ni de la forme qu'ils pourraient prendre ensuite (Micheli, 2006).

3.1.1 La nation

La mobilité n'a à première vue pas grand-chose à voir avec la nation, à part peut-être le passage de la frontière, qui, au contrôle des passeports, se transforme en vérification de *nationalité*. Pourtant, elle imprègne tout son discours, depuis son apparition, somme toute relativement récente.

Ainsi, en 1999, G. Zarate s'intéressait-elle au phénomène de l'apparition de la « mobilité trans<u>nationale</u> en éducation » (Zarate, 1999)[2].

[2] Souligné par nous. Le phénomène de mobilité décrit ici fait essentiellement penser, pour l'Europe, au système Erasmus. Mais celui-ci ne représente pas toutes les mobilités

Elle le distinguait de la mobilité internationale[3] possédant sa formation propre et commençant à « déteindre » sur le domaine éducatif : « La formation à la mobilité internationale est un produit de formation à part entière, qui ne peut être assimilé à une information historique, géographique ou touristique sur le pays étranger, qui s'adresse à un public adulte, cadres d'entreprise occidentaux qui choisissent de s'expatrier parce que le séjour sera considéré comme une plus-value dans leur carrière. Ce modèle est actuellement en train de conquérir un nouveau public, celui de l'Europe universitaire » (Zarate, 1999, p. 69).

Plus tard, S. Garneau (2006), par exemple, propose de se concentrer sur la mobilité étudiante inter-*nationale*. Ainsi, c'est sur la base du critère de la « nation » et donc par extension de l'identité nationale que se construirait la mobilité, phénomène social et notion théorique. Le terme est à mettre en parallèle avec celui proposé par G. Zarate dans son analyse des débuts de la montée en puissance du phénomène de la mobilité universitaire : *transnational*. Dans l'approche de cette chercheuse et d'autres, bien que ce soit plus les individus qui constituent un élément central de leur réflexion sur le phénomène de la mobilité en construction que l'institution sociale de l'État même, le terme utilisé s'élabore sur une base sémantique semblable à celle du terme international : « Plus précisément, l'Europe étant constituée de nations, nous utiliserons le terme "transnational" pour désigner le mouvement d'une nation à une autre dans le cadre géopolitique de l'Union européenne, union des nations » (Billaud, 2007, p. 22). Ainsi, il semblerait que l'affirmation de l'existence de l'individu comme instance de base de construction et de reproduction sociale peine à être validée lorsqu'il s'agit de se focaliser sur des pratiques mobilitaires liées à un environnement fortement lié à une institution sociale, comme l'est le domaine du supérieur (Endrizzi, 2010).

Par ailleurs, le phénomène de la mobilité apparaît comme un enjeu non seulement entre logiques d'individus et logiques institutionnelles nationales (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004 ; Kohler, Lallemand et

---

éducatives possibles. Ainsi, l'étude du Céreq portant sur la *mobilité étudiante* ouvre la notion à l'en deçà et à l'au-delà du supérieur : « La notion de mobilité étudiante est prise dans un sens très large puisqu'elle concerne aussi bien les choix du bachelier qui s'inscrit dans l'enseignement supérieur que les décisions de mobilité géographique du jeune diplômé en début de vie professionnelle » (Céreq, 2009, p. 1).

3 Souligné par nous.

Lepez, 2008) ou à des échelons inférieurs (régions, universités, etc.), mais aussi entre logiques de nations différentes :

> On est passé d'une mobilité largement dépendante des relations géopolitiques et culturelles entre les pays, motivée par la création d'élites internationales, à une mobilité perçue comme un levier de développement économique par les gouvernements et comme un avantage concurrentiel par les établissements. La capacité à attirer les étudiants étrangers s'inscrit ainsi non seulement dans des logiques économiques, mais devient également un facteur de rayonnement culturel et scientifique. (Endrizzi, 2010, p. 1)

La prégnance de l'économique dans le phénomène social de la mobilité se retrouve dans les discours des chercheurs et oriente les options théoriques et épistémologiques. Dans l'introduction de leur ouvrage (2009), C. Agulhon et A. Xavier de Brito insistent sur cette donnée qu'elles considèrent comme incontournable et permettant le développement de leur objet de recherche :

> [La mobilité étudiante] s'inscrit dans un renouvellement des politiques de circulation de savoirs et des individus et produit des formes de concurrence internationale particulières. La mondialisation qui recouvre en fait de nombreuses formes de concurrence économique et de redistribution des activités économiques élabore un marché international qui intègre ces mobilités. […]
>
> La circulation des étudiants, objet de la recherche exposée ici, est un des volets de ce foisonnement de réformes et d'injonctions dont les chercheurs tentent de dévoiler les causes et les effets […] S'agit-il d'un marché ? La demande force-t-elle l'offre ou inversement ? Les causes de ces mobilités sont-elles plutôt à rechercher dans les pays de départ ou d'accueil ? (Agulhon et Xavier de Brito, 2009, pp. 9–10)

Dans ce discours, le champ économique, exacerbant la *concurrence* internationale[4], produit un ensemble de causes jugées suffisantes pour

4 Dans la première page de leur introduction, C. Agulhon et A. Xavier de Brito (2009) utilisent cinq fois le terme « concurrence » ou un dérivé en le liant à l'économique. Par ailleurs, elles décrivent ce même phénomène par d'autres métaphores comme celle de la redistribution des activités économiques. N'y a-t-il pas là manifestation d'une violence symbolique et partant une explication possible d'une part à l'engouement noté par tous les chercheurs et pour le phénomène de la mobilité même – « la mobilité est omniprésente » (Dervin et Ljalikova, 2008, p. 9) – alors qu'il est attesté de tout temps ici et là (Zarate, 1999 ; Papatsiba, 2003) et d'autre part pour son introduction plutôt récente dans le champ de la didactique, à travers le prisme de l'interculturel, comme une sorte de médecine « alexitère », répondant ainsi à l'interrogation

expliquer la motivation à la mobilité, phagocytant, semble-t-il, toutes les autres raisons possibles (cf. facteurs de répulsion et d'attraction (cf. Eurostat, 2001, p. 3)). La recherche menée par V. Papatsiba (2003) porte aussi en toile de fond cette interrogation. Les statistiques et graphiques présentés tous les ans par divers pays recensant le nombre d'étudiants en situation de mobilité internationale ne correspondraient-ils pas ainsi à des tableaux de chasse où serait comptabilisé le nombre de « prises » de l'année ? À moins qu'il ne s'agisse tout en même temps d'un tableau d'honneur national où chaque « nation », essayant de se présenter sous un jour le plus favorable possible, jouerait une carte de prestige *identitaire*[5] ?

Ainsi, au niveau collectif, c'est à travers la question de la revendication ou de l'assignation d'une appartenance identitaire que *la nation* cette « communauté imaginée » (Anderson, 1996) rejoint la mobilité. Ensuite, elle se retrouve au niveau individuel dans des discours où « nous » et « eux » s'opposent (Dervin, 2008a, 2011a). À ce stade, elle prend une nouvelle forme qui est celle de l'assignation ou de la revendication d'une appartenance *nationale-culturelle* (cf. section 3.2.3.8, « La désignation de groupes “nationaux-culturels” : “nous” et “eux” »).

---

d'A. Gohard-Radenkovic et d'E. Murphy-Lejeune : « Aussi peut-on se demander pourquoi la question de la mobilité n'interpelle la didactique des langues et cultures que depuis peu » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 127).

5 Les statistiques pour le Japon sont accessibles via le site internet du Ministère de l'Éducation japonais. Les données sont présentées en japonais mais aussi systématiquement en anglais, et quelquefois en chinois et en coréen, parce que la Chine et la Corée représentent les deux réservoirs d'étudiants en situation de mobilité internationale les plus importants pour ce pays : <http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/main4_a3.htm>. En ce qui concerne la France, on notera que la création du label « qualité français langue étrangère », qui est présentée comme un service supplémentaire *offert* en direction des individus en situation de mobilité linguistique garantissant une meilleure réponse à la demande, est en réalité une disposition institutionnelle étatique visant à contrôler et à chiffrer les arrivées en la matière. Le CIEP vante ainsi les mérites du nouveau système : « L'État a engagé une démarche d'assurance qualité auprès des centres de français langue étrangère en France. Plus de 100 000 personnes viennent chaque année en France suivre des cours de français. Près de 300 centres aux statuts les plus divers, publics, privés, associatifs, offrent leurs services. Le besoin d'un catalogue raisonné, s'appuyant sur des critères validés qui facilitent le choix, était donc légitimement ressenti comme une nécessité par les utilisateurs individuels comme par les postes diplomatiques français qui orientent les publics étrangers » (<http://www.ciep.fr/qualitefle/>). On notera la totale absence de mention d'autres intermédiaires entre le candidat au départ qui apparaît dans la nudité statutaire de l'« utilisateur individuel » et les représentants de l'État à l'étranger.

3.1.2 L'institution académique

Éric Le Breton, analysant comment des « étudiants », terme dont il pense ne pas pouvoir donner une définition acceptable du fait de la diversité des parcours des uns et des autres (Le Breton, 2004, p. 46), se déprennent de leurs anciens réseaux et territoires d'ancrage pour s'en créer de nouveaux et accèdent ainsi à l'autonomie, opte pour une influence restreinte des institutions. Il voit d'abord dans ces dernières des lieux de socialisation, même si leur capacité en la matière a décru depuis la seconde moitié du siècle dernier. Il estime que l'évolution de l'institution universitaire suit ce schéma :

> Une dynamique, continue et de long terme, de désinstitutionnalisation modifie le rapport des individus à la société. Longtemps, ce rapport a été médiatisé par des institutions (Famille, Église, École, Travail, etc.) qui socialisaient fortement les individus en les intégrant à des modèles de conduites en nombre limité, relativement clairs et hiérarchisés les uns par rapport aux autres. Sous l'impact de différents facteurs, les institutions ont perdu leur prégnance et les modèles de comportements accessibles aux acteurs sociaux sont aujourd'hui à la fois plus nombreux et moins nettement hiérarchisés. Donnons l'exemple simple de l'institution universitaire qui a proposé jusque dans les années 1960 un modèle central sinon unique d'étudiant, celui de l'héritier. Depuis, on sait bien que les modes de comportements possibles pour un étudiant sont autrement plus nombreux. Le modèle de l'héritier demeure, mais il est concurrencé par d'autres modèles possibles. (Le Breton, 2004, p. 157)

Toutefois, les institutions scolaires en général restent reconnues comme autorisant et permettant la socialisation des individus qui s'y trouvent (Robin, 2014a) via l'occupation physique et symbolique des lieux, dans les façons de transmettre des contenus, savoirs et compétences, des discours, des postures, des attitudes… ce qui amène Christiane Perregaux à poser « l'élève comme appartenant à l'institution scolaire » pour mieux souligner qu'il « appartient » aussi à d'autres groupes socio-culturels et proposer de s'y intéresser aussi (Perregaux, 2002a, p. 85).

De leur côté, A. Gohard-Radenkovic et E. Murphy-Lejeune pointent du doigt le « [risque] de laisser dans l'ombre le poids des institutions » (Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 134). Ces dernières constituent comme le chaînon manquant pour expliquer la centration nationale donnée au phénomène de la mobilité dans le supérieur et pour mieux saisir ceux qui la pratiquent au quotidien, les étudiants. A. Turmel, examinant le concept d'« institution », considère que

> parmi les éléments constitutifs d'une société, les plus marqués sont les institutions. Elles sont notamment caractérisées par un haut degré de permanence ; elles sont de plus cristallisées, voire sédimentées, dans l'histoire d'une société. À vrai dire, les institutions sont le point nodal de la constitution des personnes en acteurs sociaux ; c'est par et à travers les institutions qu'une personne devient un acteur social doté d'habiletés et de capacités pouvant en faire un membre actif dans une société[6]. (Turmel, 1997, p. 2)

Les étudiants en mobilité sont non seulement des acteurs inscrits dans des cursus de formation mais aussi des acteurs inscrits dans des logiques institutionnelles académiques, elles-mêmes contextualisables, et donc dans des logiques nationales.

Une autre chercheuse, Stéphanie Garneau, souligne de son côté la place de plus en plus importante prise par les institutions, dont elle distingue deux catégories, les institutions académiques et les institutions nationales, dans la montée en puissance du phénomène de mobilité des étudiants :

> Nous avons mentionné en effet que le nombre d'étudiants étrangers dans le monde est en accroissement constant depuis les dernières décennies et que cette augmentation est tributaire d'un processus d'internationalisation progressive de l'éducation, plus spécifiquement encore d'une institutionnalisation de la mobilité étudiante internationale : « Enfin, un autre facteur explicatif des mouvements d'étudiants peut être constitué par le rôle de facteurs institutionnels » (OCDE, 2001, p. 120). L'institutionnalisation procède d'accords signés entre des gouvernements et des établissements d'enseignement qui permettent à un étudiant de réaliser une partie de son cursus local de formation dans un établissement étranger. Elle s'accompagne de plus en plus, en amont comme en aval, de mesures de soutien financier, de mises à niveau linguistiques, de la mise en place de structures d'accueil (logement, etc.), autant de dispositifs qui concourent à la massification des séjours d'études à l'étranger. (Garneau, 2006, p. 16)

Elles interviennent par exemple dans l'établissement des statistiques d'étudiants en mobilité puisqu'elles sont les instances qui ont permis jusqu'à présent[7] leur dénombrement avec quelques petites imperfections. On se souviendra alors que les institutions scolaires sont partie prenante dans la mise en place d'un système économique à l'échelle monde fondé

---

6 C'est nous qui soulignons.

7 Pour la France, la mise sur pied de l'organisation Campus France, désormais intermédiaire obligé pour l'obtention d'un visa d'étudiant, décharge les institutions de cette activité : <http://www.campusfrance.org/fr>.

sur la « société de la connaissance » qui « compte tenu de leur rôle central, […] représente pour les universités une source d'opportunités, mais aussi de défis considérables » (Communication de la Commission du 5 février 2003), mais encore que pour se maintenir dans le peloton de tête des établissements « internationalisés », ou se voir simplement attribuer cette qualité, elles doivent impérativement « investir » dans le domaine de la mobilité entrante et sortante. Au niveau de l'Europe, par exemple, cela se mesure concrètement en termes « Erasmus »[8] : « Le programme Erasmus est un vecteur de l'internationalisation des établissements de l'enseignement supérieur en Europe. Comme le notait l'évaluation du programme en 2004, il a permis, en particulier durant ses premières années d'application, d'intégrer l'internationalisation à la politique générale de nombreux établissements de l'enseignement supérieur » (Bonnet, 2012, p. 30).

Cette orientation n'apparaît pas différente de celle qui est mise en œuvre au Japon où le Monbukagakusho (2008b) met en avant le rôle d'intermédiaire des universités entre la société civile et le pays, le présent et l'avenir :

> Universities have been playing various roles, such as the development of human resources who can take the lead in the future of Japan, and contributions to society while searching for truth through promoting advanced education and research. Additionally, while the full-fledged knowledge-based society is moving ahead, and the environment surrounding universities are also changing in recent years, the expectation from society towards universities is increasing more and more.

En tant que vecteur de transmission d'une certaine conception de la société, les universités mettent en œuvre des politiques éducatives devant favoriser l'internationalisation au sein de leurs établissements, dans les salles de classe, leurs prolongements concrets, ce qui crée une atmosphère imprégnant les situations d'enseignement-apprentissage,

---

8 Les exemples abondent de cette intrication entre politiques économiques, politiques linguistiques, applicationisme : « L'intérêt actuel pour les biographies langagières semble d'abord témoigner d'une volonté institutionnelle manifeste d'articuler les "parcours de vie" et les "parcours d'apprentissages, notamment dans le champ de la didactique des langues" (Molinié, 2004, 2006a, 2006c) qui s'inscrit dans une perspective plus vaste de promotion du plurilinguisme au sein de l'Union européenne. Le portfolio européen des langues (PEL) constitue ainsi l'un des supports didactiques majeurs conçu récemment par le Conseil de l'Europe » (Thamin, 2007, p. 325).

y compris celles de langues et cultures (Gohard-Radenkovic, 2012 ; Pungier, 2008b, 2011b), à tel point que des hiatus se font jour entre logiques institutionnelles et individuelles (Kohler, Lallemand et Lepez, 2008 ; Gohard-Radenkovic et Gerber, 2011 ; Gerber, 2012, p. 336).

3.1.3 Un âge de la vie : la jeunesse

Dans le temps de la vie humaine[9], des moments plus ou moins longs émergent. La sociologie peut les reconnaître comme des « âges de la vie » : enfance, jeunesse, âge adulte, vieillesse en seraient les catégories les plus remarquables. Une question se pose cependant : où fixer les limites de telle ou telle période ? Le plus simple serait de s'appuyer sur « l'âge de l'état civil [qui] mesure le temps écoulé depuis la naissance » (Mauger, 1989, p. 2). À partir de cet indicateur aussi se distingueraient des « générations ». Mais outre le fait qu'il « ne peut pas pour autant être confondu avec l'âge biologique, l'âge psychologique », l'âge de l'état civil ne dit rien non plus de « l'âge social », toutes ces « variables [étant] discontinues et relative*s* » (*ibid.*, p. 2).

Toutefois, si les changements qui touchent les sociétés modernes font que « la réversibilité des actes et l'incertitude des statuts engendrent des parcours de vie professionnelle ou familiale qui ne peuvent plus être pensés de façon unilinéaire et irréversible » (Bessin, 2009, p. 16), les âges de la vie sont formatés par le social : « Le parcours de vie est le produit d'un ensemble de normes et d'institutions, de règles formelles et culturelles, qui entourent l'avancée en âge, grâce notamment à l'âge chronologique comme critère de classement et de mise en ordre “naturel” de la société » (*ibid.*, p. 16).

Il ne s'agit pas pour nous d'examiner plus en détail les contenus de tous les âges de la vie mais de prendre en compte le fait que dans le phénomène de la mobilité académique internationale, c'est celui de la jeunesse qui est le plus représenté. Ce dernier se définit :

---

[9] P. Ricœur intercale le temps calendaire entre le temps cosmique et le temps vécu et estime que ce « tiers-temps », qui inclut « par sa périodicité, le rite », correspond à « un temps dont les rythmes sont plus vastes que ceux de l'action ordinaire » et qui « scandant ainsi l'action, […] encadre le temps ordinaire, et chaque brève vie humaine, dans un temps de grande ampleur » (Ricœur, 1985, p. 192).

> comme l'âge de la vie où s'opère le double passage de la famille d'origine à la famille de procréation et du système scolaire au marché du travail ou, en d'autres termes, comme la séquence de trajectoire biographique caractérisée par un double processus d'insertion sur le marché du travail et sur le marché matrimonial, la condition juvénile apparaît à la fois comme « âge de l'apesanteur », « âge de l'indétermination », « âge des classements » et « âge des incohérences statutaires ». (Mauger, 2009, pp. 111–112)

Dans une autre étude, Geoffrey Pleyers et Jean-François Guillaume font aussi le rapprochement entre jeunesse et participation à des expériences de mobilité dans le sens où elles participent à la construction de soi : « Entre l'adolescence et la pleine installation dans l'âge adulte s'étend dès lors pour beaucoup une période au cours de laquelle l'individu acquiert les éléments de son autonomie sans que pèsent déjà sur lui les contraintes des nouvelles structures de vie professionnelle et familiale de l'âge adulte » (Pleyers et Guillaume, 2008, p. 70).

Certes, des variations dans l'âge au départ pour une expérience de mobilité académique internationale existent, comme le souligne E. Murphy-Lejeune examinant des « cas » Erasmus (Murphy-Lejeune, 2003, pp. 44–45), mais elles ne contredisent pas, au contraire, « la logique processuelle », « la dynamique temporelle » au fondement des réflexions des chercheurs travaillant sur le biographique (Bessin, 2009, p. 13). Éric Le Breton (2004) note que les jeunes « débutants dans la vie » (p. 8) qu'il interroge « témoignent d'une forte capacité au dépaysement, d'une ouverture manifeste à des territoires perçus à la fois comme exotiques et facilement accessibles » (p. 52), et qu'« afin de conquérir leur autonomie, [ils] s'engagent dans des mobilités d'affranchissement qui les éloignent des territoires connus » (p. 88).

3.1.4 Le quotidien et l'ordinaire « intriqués »

Ce qu'É. Le Breton désigne par « territoires connus » doit être entendu dans un sens plus large que le strict sens spatial, qui peut aussi être concentré en un *ici*. Ce qu'il faut considérer dans cette expression, c'est son extension phénoménologique, c'est-à-dire l'existence d'un « monde à ma portée » (Schütz, [1971/1987] 2008, p. 122 ; Bégout, 2010). Or ce *monde à ma portée* tire ses caractéristiques d'un « rythme [de] régularités, [de] cycles, [de] répétitions » (Balandier, 1983, p. 13). Ces dernières s'inscrivent dans un « jour banal [qui] obéit à un partage du temps relativement stable » (*ibid.*). « […] [Dans] la sphère naturelle : je puis continuer à agir comme

je l'ai fait jusqu'à présent et je puis encore et toujours recommencer la même action sous les mêmes conditions », renchérit A. Schütz pour sa part (Schütz, [1971/1987] 2008, pp. 122–123).

3.1.4.1 Caractéristiques du quotidien et de l'ordinaire

Ici se double d'équivalents d'ordre temporel et d'ordre actionnel, quotidien et ordinaire, qui manifestent un rapport ambigu au temps. En eux-mêmes, ils ne peuvent le représenter directement. Le temps ne surgit dans l'ordinaire et le quotidien qu'à travers un ensemble d'activités, d'actions, de pratiques, effectuées par tel ou tel individu en interrelation avec tels ou tels autres dans tel ou tel lieu, qui est rejoint, parcouru, investi (Certeau, Giard et Mayol, 1990, 1994). Du point de vue de la sociologie, « le temps et l'espace entités constituées par les pratiques sociales » en représentent « des révélateurs de la totalité » (Lalive d'Épinay, 1983b, p. 22). Du point de vue de la phénoménologie, l'ordinaire et le quotidien se distinguent comme émanations particulières dans le temps cosmique et dans le temps calendaire (Ricœur, 1985) sous forme d'une scansion en faits, en mouvements et en dires. L'ordinaire est « ce qui ne s'écarte pas de l'usage, de la règle, de l'ordre commun ; ce qui arrive ou se fait habituellement »[10], il relève de l'habitude, du familier, de ce qui se fait, se dit, se voit, etc., sans qu'on le remarque comme étant spécifiquement dit, fait, vu, etc. (Bégout, 2010). Il peut être l'écrin de l'*habitus* (Bourdieu, 1980, pp. 88–89). Le quotidien qui « s'oppose à *rêve*, *idéal*, *imaginaire*, *fantastique* » rappelle « ce qui appartient à la vie de tous les jours ; [la] réalité de tous les jours », la « vie, [l']activité, [les] tâches de tous les jours »[11] : il renvoie à la régularité, à la répétitivité. Ordinaire et quotidien forment le substrat du temps vécu (Ricœur, 1985).

3.1.4.2 Le quotidien et l'ordinaire comme scansion spatio-temporelle

À première vue, quotidien et ordinaire fonctionnent sur le mode de la non-rupture, de la continuité en ce qui concerne leur dimension temporelle et sur un sentiment de proximité en ce qui concerne la socio-spatialité, ce que Brice Bégout repère sous la forme d'une incorporation régulière de l'étrangeté par familiarisation (Bégout, 2010, p. 29), les

---

10 <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/ordinaire/substantif>.

11 <http://www.cnrtl.fr/definition/quotidien/substantif>.

réseaux relationnels, et ce quel que soit l'emplacement géographique où ils se matérialisent.

Pourtant, à l'intérieur de ces deux dimensions, il semblerait que nous puissions y lire des marques de différenciation d'intensité. Pour un observateur extérieur, certaines plages horaires, certains espaces s'y marquent en plein, d'autres en creux :

> Au cours de tout essai d'identification du quotidien, ce qui s'impose d'abord à l'attention, c'est la dispersion des espaces où il se trouve en jeu. (Balandier, 1983, p. 11)

> Nous vivons dans une société dispersée, c'est-à-dire que les activités quotidiennes, les appartenances sociales et les dimensions de l'identité des individus sont localisées dans des territoires distants les uns des autres. Cette fragmentation est observable dans la vie de tous les jours. (Le Breton, 2004, p. 5)

Mais, pour celui qui expérimente ces occupations différées d'un territoire, la perception de la fragmentation du quotidien, la perception de l'entre-deux qui correspond à la fois à l'étendue géographique et au temps du déplacement, peuvent être solidifiées, assimilées à un espace plein, ou mises entre parenthèses et comme effacées de la conscience de manière à rétablir une cohérence au niveau de l'individu :

> Dans la société dispersée, les individus ont une identité territoriale fragmentée mais ils parviennent néanmoins à se construire dans une identité sociale globalement cohérente. (Le Breton, 2004, p. 5)

> Michel Maffesoli attire l'attention sur le fait que la quotidienneté n'est pas qu'une relation au temps, elle est toujours aussi une relation à l'espace, ce qui permet d'affirmer que la proximité est véritablement la dimension spatiale du quotidien. Le marchand de journaux, le trajet pour aller travailler, le parc où l'on va se promener… l'ensemble de ces lieux ordinaires dessinent un territoire du quotidien pour tout un chacun. (Ciccarelli, 2004, pp. 74–75)

G. Balandier remarque en outre que les conditions d'occupation d'un espace influent sur les manières de s'y sentir relié et sur celles de l'investir physiquement, affectivement, émotionnellement :

> Depuis les espaces les plus privés (le chez-soi), les espaces les plus électifs (l'entre-soi), jusqu'aux espaces les plus ouverts et/ou les plus contraignants (les lieux publics, les lieux où s'effectue une activité collective régulière). Le

> sujet individuel n'est situé en chacun d'eux ni de la même manière ni avec la même durée de présence quotidienne. Les deux premiers espaces mentionnés sont ceux qui, généralement, suscitent son insertion la plus intense en termes d'adhésion volontaire et d'initiative. Ce qui conduit logiquement, en prenant ce point de vue de l'insertion individuelle, à différencier un centre et une périphérie du quotidien.
>
> Le centre se définit comme lieu des relations de forte intensité, quotidiennement vécues ou de grande fréquence, à caractère privé et électif prédominant. Ce sont celles établies durablement avec les « proches » : par le lien familial, le voisinage, l'amitié, l'affiliation, la camaraderie. Elles sont évidemment personnelles, directes, en interaction régulière; par nature, elles sont peu ouvertes ou fermées. (Balandier, 1983, pp. 11–12)

Le quotidien, l'ordinaire apparaissent donc comme des ensembles qui se cristallisent en plein ou en creux suivant leur degré de maillage avec un réseau humain privilégié, « les relations », dont chacun des représentants entretient des liens uniques avec celui qui construit/a construit s*on monde à sa portée*. Ainsi, de points en points familiers, le quotidien favorise les sentiments d'ancrage. Par opposition, la périphérie définie par G. Balandier (1983), c'est-à-dire les lieux, faits, gestes non habituels, renvoie à l'idée d'une non-stabilité. De ce fait, ce chercheur attribue encore deux dimensions au quotidien : une « fonction sécurisante » (p. 12) via « une routinisation » de pratiques et une fonction mémorielle (p. 13).

3.1.4.3 Le quotidien et l'ordinaire orientés

Ce quotidien est alors souvent vu comme présentant des qualités et transformé en une donnée axiologique. Il devient par exemple :

> la vie quotidienne dans toute sa grisaille et dans son aspect le plus banal. (M. Mafessoli, cité par Ciccarelli, 2004, p. 74)[12]

> [Le quotidien se trouve] au croisement des deux modalités de la répétition : le cyclique, dominant dans la nature, et le linéaire, dominant dans les processus rationnels. […] Dans la modernité, le second aspect [la répétition]

---

[12] Notons toutefois que ces deux auteurs sont opposés dans l'étude suivante : Carretero Pasín, A. E. (2002). « La quotidienneté comme objet : Henri Lefebvre et Michel Maffesoli. Deux lectures opposées », *Sociétés*, vol. 78, n° 4, pp. 5–16 : <http://www.cairn.info/revue-societes-2002-4-page-5.htm> ; les mots soulignés le sont par nous.

tend à masquer, à écraser le premier. Le quotidien impose sa monotonie. (H. Lefebvre, cité par Ciccarelli, 2004, p. 71).

L'acception courante du mot ou la lecture pessimiste qu'en proposent certains chercheurs (Ciccarelli, 2004) laisse penser que le quotidien serait presque inintéressant du fait de sa répétitivité, du fait de sa banalité. Or il n'est pas un tout amorphe, « plat », sans aspérités et sans tensions, sans vitalité. En réalité, il s'agit d'un objet complexe. Il possède en lui-même une dynamique et « oblige » (de Certeau, 1994, p. 26). Ainsi, pour la phénoménologie, « [le] "monde de la vie quotidienne" recouvre le monde intersubjectif qui existait bien avant que nous soyons nés, le monde que d'autres, nos prédécesseurs, ont expérimenté et interprété comme un monde organisé. Il est maintenant donné à notre expérience et à notre interprétation. […] Le monde de la vie quotidienne est la scène et l'objet de nos actions et interactions » (Schütz, [1971/1987] 2008, p. 105).

Cette approche du quotidien et de l'ordinaire, comme lieu d'accumulation d'expériences, invite à penser qu'il est le terreau nécessaire au surgissement d'une expérience particulière, voire unique. Quotidien et ordinaire ont à voir avec l'extraordinaire mais ne lui sont pas forcément opposés (Devanne et Le Floch, 2008 ; Bégout, 2010). Pour Bernard Fernandez[13], la non-opposition sémantique entre les deux termes trouve aussi sa source dans le fait que ce qui peut être vécu comme extraordinaire par certains (les voyageurs) « ne relève pas forcément d'un fait insolite pour le local » (Fernandez, 2002, p. 155) ; d'où sa proposition de l'existence d'un « quotidien extra-ordinaire » (*ibid.*, p. 153) qui serait suivant les cas accessible et « aux touristes » et « aux locaux » ou bien qui serait « au détour d'une scène de vie », un moment où « l'altérité radicale resurgit dans son irréductibilité qui est aussi un mouvement dynamique non statique » (*ibid.*, p. 153 sq.).

3.1.5 Le voyage à l'étranger

Cette *expérience* de sortie, de discontinuité réelle d'avec un quotidien et un ordinaire dans une perspective mobilitaire semble correspondre au *voyage à l'étranger*. Dans le domaine de la recherche, ce dernier, moment vécu qualifié de « temporo-spatial » (R. Le Huenen, cité par Berty, 2001, p. 19), apparaît d'une part dans des expressions comme « littérature de

13 Son propos s'ancre dans l'analyse de voyages d'Occidentaux en Asie (Inde et Chine).

voyage », de « récit de voyage », comme expérience d'un « voyageur », à la figure changeante au cours de siècles ou bien classé entre « l'exploration » et « le tourisme », il devient objet d'investigation, comme fait historique et social (Hanning, 2011), à la charge des sociologues, des ethnologues, des historiens.

S'il est bien « un déplacement », il n'est pas que cela comme le notent R. Christin ou J. Viard (cité par F. Michel, 2004). Pour le premier, « le voyage reste […] bien autre chose qu'un parcours anodin entre deux points différemment situés dans l'espace » (Christin, 2000, p. 11) ; pour le second, aujourd'hui, les vacances et les voyages « sont bien autre chose qu'un moment nécessaire de repos, bien autre chose qu'une source de devises et d'emplois. Ils sont sources de tensions et de vie entre le moment transhumant de nos sociétés et leur moment stable, enjeu de société et jeu de rôles de chacun d'entre nous. Le temps à soi a pris la place du temps de Dieu […] » (Michel, 2004, pp. 221–222).

Cette approche rejoint celle de J.-D. Urbain et d'autres spécialistes du tourisme qui y voient un « code de reconnaissance » : « Les sites qui le composent et les rites qui l'explorent sont les éléments constitutifs d'une vaste scène culturelle, d'une structure stable de communication : un système d'itinéraires et de destinations à travers lequel les cultures récapitulent, expriment, échangent et valorisent les signes emblématiques de leur identité et de leur différence » (Urbain, [1991] 2002, p. 300)[14].

Dès lors, il convient d'essayer d'en dégager les traits saillants. Nous examinons donc dans les lignes qui suivent sa dimension temporelle et deux formes spécifiques de déplacement viatique dans le cadre de la société japonaise, le voyage à but diplomatique et le voyage touristique. Comme leurs contemporains d'autres régions du monde, et ce quelles que soient les époques, les Japonais ont toujours « voyagé ». Cependant, l'insularité du pays, et ce quelles que soient la réalité effective de l'extension géographique et celle de la maîtrise politico-administrative sur un milieu physique sous-entendue par ce terme (Pelletier, 1997), son positionnement à l'ombre d'un grand voisin, l'Empire du Milieu, créent un environnement spécifique pour les déplacements humains (Hérail, 1986 ; Keene, 1998 ; Wang, 2005) : ceux-ci peuvent être comme n'importe où « intérieurs » ou « extérieurs ». Dans le premier cas, ils sont donc terrestres, et dans le second obligatoirement couplés à une expédition maritime. Comme

14 La formulation sous forme d'absolutisation des cultures est évidemment discutable.

ailleurs, les raisons pour se déplacer apparaissent multiples : guerrières ou pacifiques, par exemple commerciales, éducatives à des fins profanes ou non, religieuses, contraintes ou libres…

3.1.5.1 Caractéristiques du voyage à l'étranger

Dans une définition minimaliste, le voyage à l'étranger serait d'abord un temps découpé dans le quotidien, extrait du quotidien et vécu dans un lieu non quotidien. De ce fait, J.-D. Urbain (2008) qui cherche à comprendre ce qu'est un voyage « raté »[15] le considère dans son déroulement temporel et en examine les différentes étapes (et les éléments qui grippent alors)… Dans cette description, qui suggère en opposition ce que peut être un voyage réussi, il pose aussi que le voyage dépasse le simple temps du déplacement. Le voyage s'étend en amont avec sa préparation, mais aussi en aval, après le retour : partager avec d'autres des souvenirs de voyage (discours, photos, souvenirs) doit être considéré comme partie intégrante de celui-ci (Amirou, 2012, p. 175). J.-D. Urbain estime d'ailleurs que le temps et les activités d'après déplacement sont constitutifs même du voyage et nécessaires au voyage « réussi ». Il signale en particulier le rôle joué par les objets rapportés et les échanges verbaux comme permettant une activité sociale particulière (Urbain, 2008 ; Amirou, 2012).

Le voyage apparaît aussi comme ce qui est compris entre deux moments de sédentarisation (Viard, cité par Michel, 2004 ; Urbain, 2008) ; un voyageur revient pour repartir :

> […] il suffit que je regarde sur un globe terrestre ces innombrables régions où je ne suis jamais allé, pour que me saisisse à nouveau ce violent désir, inverse de la nostalgie, pour lequel notre langue n'a pas de nom […] ; je voyage moins depuis quelque temps, […] surtout j'ai besoin de digérer d'anciens voyages, je n'en suis pas encore tout à fait revenu, je n'en reviendrai jamais complètement, il s'agit pour moi de trouver un *modus vivendi* avec eux par le moyen de l'écriture, avant de pouvoir repartir vraiment ; c'est donc pour voyager que je voyage moins. (Butor, 1972, p. 4)

Le voyage apparaît alors comme un moment qui s'intercale, avec une densité qui lui est propre, entre deux plages de quotidienneté, elles-mêmes pleines de divers lieux, moments, relations et occupations.

---

15 J.-D. Urbain considère tous les cas de figure, y compris les voyages à l'intérieur du sol national.

Le déplacement géographique ouvre peut-être sur une mise en rythme différente du temps qui passe, du temps calendaire, sur des activités spécifiques.

Le voyage est une expérience qui relève d'un entre-deux spatio-temporel et d'une étendue entre deux étendues spatio-temporelles. Les possibilités de déplacement sont donc multiples.

3.1.5.2 Le voyage à l'étranger comme moment de socialisation

Il convient d'examiner comment le voyage s'apparente à un moment de socialisation spécifique.

Pour P. Berger et T. Luckmann (2006), « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa société » (p. 225) est une socialisation secondaire. En se déplaçant, tout individu est obligé de – du moins incité à – rendre actif un nouveau processus d'intériorisation d'une autre réalité. C'est ce qui se passe *a priori* dans toute expérience sociale de mobilité qui de plus est encadrée. Pour d'autres auteurs, il existerait une catégorie spécifique de socialisation chez les jeunes adultes : « […] Louis Chauvel a proposé d'introduire le concept de socialisation transitionnelle pour rendre compte de la zone interstitielle entre socialisation primaire et socialisation secondaire. Cette période, qui correspond approximativement à la fin de la jeunesse (18–25 ans), se caractérise par la fin de la scolarité, le départ de chez les parents, et la recherche d'une autonomie financière, le plus souvent par insertion sur le marché du travail » (Trémoulinas, 2008, p. 2).

Nous utilisons cette notion de « socialisation transitionnelle » avec toutes les précautions d'usage, sachant que L. Chauvel lui donne une signification en contexte dans le champ d'une « sociologie des générations » (Chauvel, 2003, note 5, 11), la pose comme étant « concentrée dans le temps » (*ibid.*, p. 37) et la construit sur une approche quantitative.

Pourtant, nous notons que d'autres auteurs s'y intéressent aussi dans le champ du biographique, comme J.-L. Legrand :

> Le sociologue se doit aussi de s'interroger, de manière très concrète, <u>sur les lieux et les temps de ces socialisations en mouvement</u>. Où et quand se gèrent ces transitions ? En quoi les modifications sont dans la logique de l'ancienne structure sociale ou dans celle de l'apparition d'une nouvelle ? […] on peut penser qu'il y a, <u>pour faire face au changement, un travail à la fois psychologique et social qui s'opère dans des lieux spécifiques</u>. Autrement dit des espaces transitionnels de socialisation. <u>Nous entendons par là des</u>

> groupes restreints ou plus larges, qui de manière transitoire favorisent une socialisation de leurs membres, quand bien même le but du groupe est ailleurs.
>
> Certes il y a bien des lieux qui directement se donnent un tel objectif : je pense aux séminaires de formation permanente, aux multiples stages d'insertion ou d'orientation, […] etc. Mais, souvent de manière paradoxale, il existe des lieux ayant une fonction socialisatrice non affichée, dont le but, l'activité, l'orientation sont ailleurs […]. (Legrand, 1989, pp. 1–2)

C'est à partir de ces éléments (soulignés par nous) et développés sommairement dans les lignes qui suivent que nous pensons pouvoir enclencher la réflexion sur le séjour de mobilité comme lieu et temps de socialisation transitionnelle.

En effet, c'est à deux moments que la socialisation par l'*internationalisation* fonctionne : en amont, comme par procuration, avec des applications pratiques de politique éducative nationale (cursus, offres de mobilité, etc.) et, pendant, avec *l'adaptation* (Murphy-Lejeune, 1993, cité par Thamin, 2007) à celles de l'établissement d'accueil. Dans le second volet en particulier, l'individu qui se déplace doit prendre l'initiative d'ajustements sociaux, endosse le rôle d'individu qui expérimente, qui « [développe] des stratégies propres où [il redéfinit] des espaces d'entre-deux » (Kohler, Lallemand et Lepez, 2008, p. 139), qui apprend « par corps » :

> Les modalités d'apprentissage par le biais du séjour à l'étranger ont un caractère autre de l'apprentissage institutionnalisé. Le séjour contextualise l'apprentissage de la langue et de la culture d'accueil en tant que pratique sociale ; il met en marche un nouveau processus de socialisation ; il constitue une expérience totale qui marque profondément l'individu et enfin il est soumis à plusieurs rituels de passage (passage physique, social, symbolique et professionnel) qui le rapproche d'autres situations de mobilité sociale (le déménagement, l'internat ou le service militaire). (Murphy-Lejeune, 1998)

> La condition d'étranger, vécue par l'étudiant Erasmus, est « active » dans la société d'accueil. Autrement dit, l'étudiant joue un rôle bien déterminé et ce qu'il doit apprendre se superpose sur son apprentissage social préalable : il lui faut découvrir le « jonglage » avec les éléments déjà présents dans sa biographie personnelle et ceux qu'il découvre dans la société cible. (Dervin, 2004, p. 3)[16]

[16] Il s'agit ici de la pagination du document PDF.

Bien que l'analyse de F. Dervin porte sur des séjours longs, nous pensons qu'elle peut aussi s'appliquer à des séjours courts, voire ultra-courts.

3.1.5.3 Le voyage à l'étranger à but diplomatique : l'exemple japonais

Les caractéristiques du voyage que nous appelons « diplomatique » et que nous dégageons ici dans le cadre de la société japonaise, s'appuient, en première ou seconde main, sur des documents de type historique :

- le voyage à l'étranger, dans son aspect déplacement d'un lieu à un autre, semble vécu comme difficile, comme une épreuve à surmonter, comme une aventure ; ce ne sont pas des sinécures : « Le danger des voyages était grand et presque chaque ambassade perdit l'un ou l'autre des bateaux » (Hérail, 1986, p. 76), est-il noté par l'historienne à propos des ambassades avec la Chine au VIII[e] siècle, par exemple. Peu de choses semblent changer ensuite : à propos d'un voyage effectué quelques siècles plus tard, Donald Keene note que « Kume Kunitake [...] does not mention the seasickness that was so prominent a feature of other accounts of Japanese crossing the Pacific, but we know from other sources that many in the mission were indeed seasick » (Keene, 1998, p. 90).

Notons que :

- s'il est possible de connaître un certain nombre de voyages, c'est parce qu'il en existe *des traces* documentaires : beaucoup correspondent en fait à des missions officielles d'autorités gouvernantes ou religieuses. Autrement dit, les voyageurs, qui ont été sélectionnés pour leurs compétences, se déplacent avec l'aval de personnes haut classées dans leur société d'origine ;
- les objectifs donnés à ces missions relèvent non seulement du domaine de la représentation officielle « étatique », et éventuellement de celui du commerce, mais aussi toujours de celui de l'étude. Partir à l'étranger signifie en revenir avec de nouvelles connaissances. Cette « tradition » viatique s'observe aussi bien pour des époques anciennes (cf. Herail, 1986, p. 62) que pour l'époque plus récente qui suit la fin de la fermeture du Japon (cf. Keene, 1998, p. 42). Ces voyageurs appartiennent à une élite académique à qui incombe au retour une mission de transmission de savoirs.

3.1.5.4 Le voyage à l'étranger à but touristique : l'exemple japonais

Bien évidemment, les voyages que peuvent effectuer les Japonais à l'étranger ne se limitent pas aux voyages de type « diplomatique ». Au début des années 1980, l'Europe a comme « découvert » le personnage du touriste japonais que de nombreux dessinateurs se sont empressés de caricaturer alors que les débuts du tourisme japonais en Europe et de discours sur la France, Paris et les Français sont bien plus anciens, datant de la période du Second Empire[17]. Ce phénomène qui reste concentré alors sur la capitale, considérée comme « ville fleur »[18] (Himeta, 2006, p. 32), s'inscrit aussi en contraste avec celle de Londres en particulier (Hancock, 2003 ; Bernard, 2001) Ses premiers visiteurs la perçoivent comme un émerveillement (« Fuchibe obviously enjoyed his stay in Europe, especially in Paris. He not only went sightseeing but also enjoyed the amenities of life there […] » (Keene, 1998, p. 59)). Nous pensons qu'ils ont profité de discours en vogue sur Paris circulant alors dans les milieux bourgeois aisés occidentaux et se les sont en réalité appropriés (cf. Keene, 2003, p. 65).

Parallèlement, comme ailleurs, l'augmentation du nombre de « touristes » suit les évolutions de la société en général : croissance économique et développement d'infrastructures et des moyens de transport, sociétés de services afférents comme par exemple au Japon, le « Japan Tourist Bureau » créé en 1912, présence d'une classe moyenne qui a accès à du temps libre (société de consommation et de loisirs et massification de la demande) (Wang, 2005)… Ces éléments ne profitent pas qu'aux voyages à l'étranger mais aussi aux voyages intérieurs qui se développent en parallèle. Pourtant, pour que les premiers deviennent un marché conséquent, il y manque encore une condition : l'autorisation donnée par le politique aux déplacements hors du pays, autrement dit la libéralisation des voyages. C'est chose faite le 1er avril 1964. Jusque-là, les déplacements à l'étranger étaient soumis à autorisation et dans les faits réservés en priorité aux diplomates, aux industriels, à des étudiants, à des chercheurs et à une élite fortunée. La France est un pays à qui profitent les mesures politiques : en quinze ans, de 1965 à 1980, le nombre de

---

17 Cf. Étiemble, R. (1974). « Le Japon des Jésuites et des philosophes », dans Inalco (dir.), *Le Japon et la France. Images d'une découverte*. Paris : Publications orientalistes de France, coll. « Les sept climats », pp. 11–20.

18 Cette chercheuse a adopté la transcription « ville fleurs » mais nous lui préférons la version au singulier.

voyageurs japonais dans l'Hexagone passe de 7 467 individus à 145 339 (Himeta, 2006, p. 68).

Yan Wang (2005, p. 69) rappelle aussi que le type de demande pour les voyages à l'étranger varie suivant les périodes : d'abord « individuelle », elle est devenue « de groupe » et après l'éclatement de la bulle financière et le succès de la formule précédente, elle s'est « personnalisée ». Ainsi, à partir du moment où le voyage à l'étranger devient un bien de consommation courant et perd de sa rareté, de nouvelles formules le concernant apparaissent pour compenser la perte en profits de « distinction ».

3.1.6 Les éléments structurants de la situation d'expérience de mobilité académique internationale en bref

L'étude de l'institution ne relève pas de celle de la vie quotidienne, pas plus que de celle du voyage à l'étranger. Les possibilités offertes par l'âge de la vie qu'est la jeunesse peuvent sans doute se mailler avec les problématiques liées à la notion de voyage mais moins avec celles de l'institution. L'observation des différents éléments qui structurent la situation d'expérience de mobilité académique internationale montre qu'ils appartiennent à des niveaux différents de nature sociale. Mais ils possèdent à certains degrés des axes d'orientation avec des pôles communs – stabilité, déstabilisation, à vertus centripètes ou à vertus centrifuges – qui se construisent autour de paramètres ou de dimensions tels que l'espace, le temps, les agirs, les relations.

Dans cet espace multidimensionnel émerge la situation d'expérience de mobilité académique internationale. Et, à l'intérieur de celle-ci, il devient possible d'observer l'expérience de mobilité académique internationale, en particulier dans sa version « courte ».

3.2 Les diverses formes de l'expérience de mobilité académique internationale

Il n'est pas possible de lire l'expérience seulement comme un phénomène statique. Elle est par essence processus, agir, et en même temps elle peut être un résultat. Celui-ci peut être non recherché, « obtenu » de manière automatique mais il est dans tous les cas la conséquence d'une tentative[19]. L'expérience doit toujours se comprendre comme en lien

[19] Cf. les étymologies latine et grecque du mot : essayer, traverser.

avec la notion de « vie », cet « ensemble [de] faits, [d']événements, [d'] activités qui remplit l'existence d'un individu »[20], cette succession des jours, non pas de manière incohérente ou désordonnée mais bien suivant des ordonnancements et des progressions très souvent réglés d'avance. L'expérience est à la fois phénomène d'accumulation (de biens matériels ou immatériels) et phénomène unique.

Cette appréhension de la notion d'expérience que nous faisons tend vers ses formes phénoménologiques. Rappelons qu'elle peut représenter pour un individu soit une « connaissance, qui s'accroît avec le temps » (Romano, [1998] 1999, p. 194), autrement dit *Erfahrung* l'expérience que l'on a, celle que l'on a tirée des expériences que l'on a faites » (Delory-Momberger, 2009b, pp. 22–23), soit une « épreuve nécessairement unique, irrépétable, en laquelle je suis en jeu moi-même et dont je ressors, à chaque fois changé » (Romano, [1998] 1999, pp. 194–195), autrement dit *Erlebnis* [qui] désigne l'expérience vécue, celle qui advient lorsqu'on fait une expérience » (Delory-Momberger, 2009b, pp. 22–23).

Nous classons ces deux catégories suivant leur degré d'intensité en formes faibles, formes moyennes ou formes intenses. Dans le premier et le deuxième cas, les expériences sont construites à partir de dimensions spatiales, temporelles, actionnelles, relationnelles mais aussi socio-affectives et sociocognitives. Le passage d'une forme faible à une forme moyenne ou intermédiaire se fait par gradation progressive, par un renforcement de l'implication de l'individu dans l'expérience, et dans la place qu'il laisse à celle-ci dans le séjour, dans son existence.

Dans ses formes faibles, l'expérience serait le résultat automatique consécutif à un déplacement. Dans ses formes moyennes, nous devons envisager les intentions d'un individu : quels objectifs s'est-il donnés ? Voire quelle quête poursuit-il (Michel, 2011, p. 121 sqq. ; Fernandez, 2002, p. 165 sqq.) ? À ce niveau, l'expérience a été recherchée.

Dans le cas des formes intenses, elle peut se confondre avec une rupture et se lire alors comme un événement. Le surgissement de ce dernier se manifeste dans des domaines très différents : apprentissages de toutes sortes, appartenances identitaires, etc. Mais l'expérience alors n'a pas été anticipée dans toutes ses dimensions et elle marque profondément celui qui la vit, devenant pour lui un tournant biographique.

---

20 <http://www.cnrtl.fr/definition/vie>.

L'expérience de mobilité académique internationale offre différentes possibilités de faire *des expériences* qui se transforment pour celui qui les vit en connaissances, en vécu, et fait de lui un individu expérimenté, voire un « expert », c'est-à-dire un « spécialiste, [un] connaisseur d'un domaine particulier »[21].

3.2.1 Les formes faibles : l'accumulation automatique

*3.2.1.1 L'inscription spatiale de l'*ici *et de l'*ailleurs

L'expérience de mobilité académique internationale pose la question du positionnement géographique d'un individu de manière extrêmement concrète car « [il] est évident qu'une locomotion, quelle qu'elle soit, transforme tout le système du "monde à ma portée" ; en déplaçant mon corps, je déplace le centre de mon système de coordonnées, et cela suffit à changer toutes les positions (coordonnées) relevant de ce système » (Schütz, [1971/1987] 2008, p. 122).

Celui qui se déplace est toujours dans l'espace du « hic », et il ne lui semble pas que cet espace ressortisse encore de l'ordinaire. Il oppose l'agir dans l'*ici*, c'est-à-dire évoluer dans des environnements incorporés par des pratiques quotidiennes et des paysages visuels, sonores familiers, à l'agir dans le second, l'ailleurs, qui implique le contraire. Entre ces deux instances spatiales existerait une coupure ontologique.

Pourtant, les choses sont beaucoup plus complexes : ici et ailleurs sont pensés à partir d'un point unique d'observation où le premier terme est lié intimement au locuteur pour les raisons évoquées ci-dessus et à partir duquel s'ouvre une ligne de fuite débouchant sur le second. Ici et ailleurs, dialectiquement unis, suggèrent la distance. D'un strict point de vue linguistique, le déplacement de l'individu vers l'*ailleurs* devrait transformer celui-ci en un *ici* et vice-versa. Mais l'*ici* d'origine devient-il un *ailleurs* dans une perspective de mobilité académique ? Et l'*ailleurs* devient-il un *ici* ?

En effet, ce nouveau « centre de système de coordonnées » a d'abord été « une anticipation du futur ». Il a été « à portée » « à travers une idéalisation » (Schütz, [1971/1987] 2008, p. 123). De l'*ici* à l'*ailleurs*, il y a donc tout à la fois une différence matérielle et imaginée. D'ailleurs, si

21 Entrée « expert » : <http://www.cnrtl.fr/definition/expert>.

ce qui sépare les deux éléments du couple *éloignement/proximité* ou *non-familiarité/familiarité* s'exprime en termes de « distance » ou d'« écart », alors il est possible de se déplacer par glissement entre ces deux pôles (Jullien, 2012). Ainsi, l'*ailleurs* n'est peut-être qu'une projection imaginée d'une portion de l'*ici*. Ils peuvent donc aussi s'inscrire dans une perspective de continuité lorsqu'il y a déplacement dans les cas de situations de mobilités internationales académiques. Pour l'individu qui se déplace, l'*ailleurs* est peut-être moins différent qu'il ne le voudrait. Par contre, il est certain que la dimension spatiale sert le jeu des stratégies et des appartenances identitaires (Di Méo, 2004).

3.2.1.2 Le voyage comme projection

Le voyage prend forme avant de « se mettre en chemin »[22], avant de prendre la route, au sens propre (Michel, 2004) ou au sens figuré. Il n'existe que par la possibilité d'une alternative entre deux « mondes » : c'est de ce mouvement temporel de balancier entre « déplacement » et « installation » que surgit « l'idée du voyage », ou « voyage imaginé » (Boyer, 1999, p. 167). Pour J.-D. Urbain, cette idée-là peut être assimilée au projet :

> Le nomade, qui naît et meurt dans la mobilité, qui vit dans la mobilité comme on respire, dont le voyage est sans début ni fin, n'est pas un voyageur ; pas plus, me semble-t-il, qu'un sédentaire qui n'aurait pas l'idée de l'ailleurs et l'envie (le projet) de s'y rendre un jour ou, au contraire, casanier volontaire, de n'y aller jamais, ne serait véritablement un sédentaire. L'un et l'autre, ce nomade et ce sédentaire, sont dans des univers homogènes, des mondes sans contre-mondes, sans alternative ou sans contraire ; or c'est de cette alternative, de ce contraire, vagabondage du séjour dans l'ailleurs s'opposant à la mobilité ou à l'installation dans l'ici, que le voyage naît, c'est-à-dire son concept – son idée. On peut circuler ou se déplacer et ne pas voyager. L'important est donc dans l'idée, c'est-à-dire le projet. (Urbain, 2001, p. 6)

Ce chercheur insiste ailleurs sur la nécessité de l'existence d'un désir de voyage pour voyager, pour sauter le pas, se déplacer. Cette approche permet, dans un autre contexte, à R. Christin de déclarer que « le voyage est un "fait d'imagination" » mais « pas un vecteur d'illusions situé aux antipodes du "réel" » (Christin, 2000, p. 11). Le voyage est quelque chose qui doit être saisi « dans [un] entrelacement » entre « imaginaire », « réel »

---

22 Ce qui correspond au sens originel de « voyage ». Cf. étymologie « voyage » : <http://www.cnrtl.fr/etymologie/voyage>.

et « vécu » » (*ibid.*, p. 11). Cette description contient en germe la notion de dépaysement.

Il convient de rappeler alors que l'avant voyage, ou l'amont du voyage, se matérialise dans une série d'actions de programmation (Urbain, 2008, pp. 164–235), car le voyage a ses rituels (Michel, 2011, p. 11 sqq.), et dans des objets tels les guides de voyage (Urbain, [1999] 2002, p. 117 ; Urbain, 2008, pp. 266–268)[23]. L'écrit et l'écriture, l'écrit et la lecture sont indissociables du voyage dès cette étape (Courant, 2012). Mais il ne s'agit pas seulement de livres : G. Fontaines inclut, dans ces objets de la première étape, « le bagage », dont le matériau, la forme, la taille évoluent, et « l'habit ».

3.2.1.3 Le voyage comme réalisation

Il est difficile de dégager les caractéristiques du déroulement du voyage ou « voyage vécu » (Boyer, 1999, p. 168) car elles dépendent finalement de sa nature première : est-il seulement d'agrément et équivalent d'un moment touristique ? Est-il à vocation académique ? Aurait-il une inspiration spirituelle ? Correspondrait-il à un moment d'expatriation professionnelle ?

Pour s'en tenir aux deux premiers cas qui concernent la mobilité académique courte – le « study tour » (Engle et Engle, 2003, p. 10) –, notons que des objectifs à réaliser sont assignés au déplacement. La réflexion à partir du tourisme menée par R. Amirou (1995, 2000a, 2000b, 2000c, 2012) par exemple, qui pense ce phénomène comme « un fait social total au sens du sociologue Marcel Mauss » (Amirou, 2000a, p. 44), débouche sur l'idée que des vacances peuvent être qualifiées de « réussies » si elles sont « laborieuses, actives, harassantes, productives, culturelles » (Amirou, 2000b, p. 18). Par ailleurs, son analyse de l'imaginaire culturel lié au tourisme le mène à rapprocher le temps du voyage d'un temps d'apprentissage (Brougère, 2012 ; Brougère et Fabbiano, p. 2014) didactique : « Les attentes et (les dimensions) d'éducation, d'apprentissage, de délectation, d'initiation et de gains intellectuels ou spirituels constituent les composantes principales de la pérégrination à visée culturelle. Une visée pédagogique émerge aussi

---

23 Par ailleurs, le guide constitue un matériau textuel particulier (cf. Adam, 2001b, p. 11).

[…]. L'École, à savoir la dimension d'apprentissage, reste aussi un point d'ancrage de l'imaginaire culturel et touristique » (Amirou, 2000a, p. 12).

Rappelons encore que cette deuxième étape du temps du voyage trouve à s'incarner dans une série d'objets : les souvenirs qui sont achetés, les photos qui sont prises, les épisodes qui sont sélectionnés (en prévision des rencontres qui se produiront au retour avec les membres d'un réseau de sociabilité). Le voyage comme réalisation apparaît alors comme un moment d'accumulation de biens matériels (les objets du voyage) mais aussi immatériels, des connaissances et des savoirs (souvent bruts et décontextualisés), des « expériences », donc un moment de constitution d'un capital spécifiquement lié au déplacement dans l'ailleurs.

3.2.1.4 Le voyage comme mise en récit

Toutefois, après être parti et avoir fait l'expérience de soi et des autres, d'un autre quotidien vécu comme extraordinaire, le voyage n'est pas encore fini : c'est « le voyage prolongé » (Boyer, 1999, p. 169) dans une troisième étape, le retour, qui constitue d'ailleurs pour la plupart des chercheurs en sociologie, ethnologie, anthropologie, l'essence même du voyage. Pour le dire autrement, le retour fait le voyage : « Déplacements avec terme double : l'aller et le retour. Ici le terme d'arrivée coïncide avec le terme de départ. On est vraiment fixé. On part mais on laisse ses possessions, ses attaches, on conserve des droits. Il est bien entendu depuis le début qu'on va revenir » (Butor, 1972, p. 10). Mieux : M. Augé soupçonne même quelques écrivains du XIXe siècle d'être partis pour le simple fait de pouvoir revenir et d'en tirer profit : « Lorsque Chateaubriand rédige la première préface de l'*Itinéraire de Paris à Jérusalem*, il se défend d'avoir fait son voyage "pour l'écrire", mais reconnaît qu'il voulait y chercher des images pour *Les Martyrs*. […] Certains auteurs sont plus francs et plus directs pour dire que l'enjeu du voyage, c'est le retour et le récit qui peut être fait du voyage passé » (Augé, 1999, p. 12).

S'intéresser aux écrivains permet à ce chercheur de mettre en lumière la temporalité dans laquelle ces derniers se placent et de dégager des analogies avec ses contemporains :

> […] l'écrivain-voyageur vit déjà au futur antérieur : ce qui l'attire dans le voyage, c'est le récit qu'il pourra en faire plus tard, récit qui s'ordonne autour de quelques images emblématiques semblables aux « instantanés » de nos albums de photos ou de nos boîtes de diapositives.

> Le futur antérieur : telle serait donc la perspective commune à l'écrivain et au touriste, une sorte de précipitation qui les conduirait à vivre au plus vite pour revivre plus lentement, plus savoureusement. (Augé, 1999, p. 13)

Certes, il établit ensuite des différences entre l'écrivain et le touriste à partir de leur rapport au récit ou à l'image mais il les rapproche à nouveau dans le sens qu'ils peuvent donner au voyage et qui passe par la mise en place d'« un récit qui a besoin d'auditeurs. Ce récit permet une recomposition du passé qui est aussi une recomposition de celui, celle ou ceux qui l'ont vécu : c'est une affirmation de soi qui passe par la parole » (Augé, 1999, p. 15). R. Amirou, de son côté, note aussi « l'importance de l'écrit dans le voyage (journaux intimes, cartes postales, lettres, mémoires, récits de voyage) » (Amirou, 2012, p. 132) et souligne que « la relation à l'écrit (lecture ou écriture) est suffisamment répandue parmi les touristes pour ne pas représenter un caractère collectif » (*ibid.,* pp. 132–133).

À côté du récit[24] se placent tous les objets dont il a été question dans la deuxième étape. Pour J.-D. Urbain, leur absence peut être vécue comme un « drame », comme le « comble de l'invalidation de l'expérience » car le voyage devient alors « sans traces » et donc « condamné […] à l'inexistence » (Urbain, 2008, p. 399). La valeur des objets rapportés ne tient pas à leur coût réel mais à leur dimension symbolique : « C'est un butin sans lequel manque toujours quelque chose au voyage pour être réellement réussi, puisque cet objet, relique parmi d'autres empreintes relevées et ramenées (cartes postales, cendriers volés ou tampons de douane), plus qu'un vestige, qu'un document ou un vénérable résidu probatoire de l'expérience destinés à la mémoriser, fait exister un voyage… » (*ibid.*, p. 399).

Ce chercheur attribue à ces objets[25] la capacité de signifier « une résistance symbolique à l'effacement social du moi voyageur » (Urbain, [1991] 2002, p. 332). Pour Rachid Amirou, ils participent à la nécessaire célébration de « rites de souvenances » (Amirou, 2012, p. 175). À travers un certain nombre d'éléments finis et limités (le programme effectué, les événements réellement vécus, les objets rapportés, etc.), le voyage, dont on pourrait penser qu'il est terminé, ne l'est en fait jamais totalement, tant que la mémoire le convoque. Tous les éléments en rapport peuvent

---

24 Pour les formes, contenus, fonctions des productions écrites issues du voyage, voir ci-après.

25 Il faut entendre ici la chose au sens large puisque le bronzage même y est inclus.

être continuellement réagencés de manière nouvelle afin de produire de nouveaux effets. En particulier, le voyage se prolonge grâce aux mises en mots de l'individu qui l'a vécu.

3.2.2 Les formes moyennes : l'expérience comme accumulation recherchée

Les formes intermédiaires ne peuvent être dégagées qu'*a posteriori*. Nous en abordons ici trois : le dépaysement, le voyage comme herméneutique et les apprentissages dans leur globalité. Les formes intermédiaires de l'expérience de mobilité académique internationale relèvent soit d'un fait arrivant à l'improviste et qui rencontre une prise en compte particulière de l'individu soit d'une volonté de celui-ci de dépasser le simple niveau d'accumulation de connaissances par les apports automatiques de l'expérience ou bien parce que cela se fait. Elles se différencieraient des formes faibles par le surgissement sous une forme ou une autre d'« une quête de sens (sens de l'objet, sens de l'expérience pour soi) et de connaissances, qui s'illustre (dans l'idéal) par une ferveur et une vénération d'objets, de signes ou de réalisations humaines susceptibles de nous faire découvrir ou de nous transporter dans une autre dimension de nous-mêmes » (Amirou, 2000a, p. 12).

3.2.2.1 Le dépaysement

V. Cicchelli (2008) caractérise la période de mobilité académique internationale comme de « *liminarité* sociale et d'étrangement cognitif et émotionnel » (p. 146). L'un ou l'autre de ces termes pourraient-ils servir à catégoriser une forme intermédiaire d'expérience de mobilité académique internationale, de préférence courte, et vécue par des acteurs sociaux jeunes ? Après examen, il nous semble que celui de « dépaysement » soit plus approprié. En effet, c'est parce que le dépaysement résulte, comme état, d'un déplacement d'un cadre spatio-temporel, cognitif, psycho-affectif à un autre et qu'il ne peut être éprouvé que par un individu en propre mais mis en mots pour une restitution à d'autres qu'il nous semble adéquat pour exprimer une des formes intermédiaires prises par l'expérience de mobilité académique internationale courte (et moins courte). Le terme se rencontre fréquemment chez les chercheurs s'intéressant à la mobilité mais sans que son potentiel sémantique soit exploité (Papatsiba, 2003 ; Anquetil, 2006 ; etc.) sauf exception (De Gourcy, 2007).

Le Centre Nationale de Recherches textuelles et Lexicales en propose trois significations. C'est d'abord « un changement de pays[26], un changement de lieu », puis « un changement volontaire de mode de vie, d'occupations, d'habitudes » et le « désarroi d'une personne placée dans un cadre inhabituel, un milieu inconnu, une situation inattendue »[27]. Une certaine vision négative semble se dégager de la troisième signification. Un détour par le *Dictionnaire de l'Académie française* (neuvième édition) indique cependant que « le dépaysement » n'implique pas obligatoirement un malaise d'ordre psychologique, comme le suggère le contenu du dernier exemple proposé : « XVIe siècle. Dérivé de dépayser. Le fait de dépayser, de se dépayser ; l'état qui en résulte. Ne s'emploie guère qu'au figuré. Changement d'horizon, d'atmosphère. Chercher le dépaysement en lisant des récits de voyage[28]. »

Le dépaysement apparaît alors associé à l'idée d'un choix *a priori* raisonné de déplacement spatial. Mais cette condition ne se vérifie pas toujours et il peut être motivé par des motifs moins réfléchis voire contradictoires quand le dépaysement est entendu comme la manifestation intérieure consécutive à un déplacement. Toutefois, dans ce cas, ce dernier n'est plus restreint à une dimension spatiale. Il intègre aussi celle liée à l'imaginaire. Cette notion peut être définie de la manière générale suivante :

> L'imaginaire a sa source dans la pensée. Il est constitué de toutes les représentations que les humains se sont faites de la nature et de l'origine de l'univers qui les entoure et des êtres qui l'habitent. L'imaginaire, c'est d'abord un monde idéel, le monde des représentations. Et comme toute représentation est en même temps le produit d'une interprétation de ce qu'elle représente, l'imaginaire, c'est l'ensemble des interprétations que l'humanité a inventé pour s'expliquer l'ordre ou le désordre qui règne dans l'univers et pour en tirer des conséquences pour la manière dont les humains

---

26 Le « pays » compris dans le « dépaysement » ne commence pas seulement au-delà de frontières nationales et modernes mais renvoie aussi à celui plus ancien de « petit pays », de territoire restreint, l'espace vécu de référence de l'individu qui en parle, son espace significatif (Roger, 1994) (qui n'est pas obligatoirement d'un seul tenant). Ainsi, dans les mobilités de dépaysement, ni la distance parcourue ni la durée du déplacement, ni son nombre, ni la période où il s'effectue, ne peuvent être considérés comme des normes définies à l'avance et sur lesquelles il serait possible de s'appuyer pour les catégoriser).

27 <http://www.cnrtl.fr/definition/depaysement>.

28 <http://www.cnrtl.fr/definition/academie9/depaysement>.

> doivent organiser leur vie sociale. Le domaine de l'imaginaire est donc un monde *réel* mais composé de réalités *idéelles*, de réalités *mentales* (images, idées, jugements, raisonnements, etc.) qui, tant qu'elles restent à l'intérieur de la pensée des individus, restent inconnues de ceux qui les entourent et ne peuvent donc être partagées par eux et agir sur leur existence. (Godelier, 2006, pp. 590–592)[29]

Plus spécifiquement, dans le cas du tourisme, R. Amirou le définit, à la suite de D. W. Winnicott, « comme [un] espace potentiel » organisé autour de « trois dimensions » : « un exotisme dans l'espace et le temps », « une relation aux autres » et « une relation à soi » (Amirou, 2000, p. 61). Il précise ailleurs que le tourisme serait un « objet transitionnel », car il estime qu'« il existe une aire intermédiaire entre l'exotique et l'endotique, entre l'ici et l'ailleurs » qui serait « le lieu symbolique ou l'imaginaire touristique s'installe et colore nos pratiques de voyage les plus anodines ». Elle serait une « aire intermédiaire d'expérience » (Amirou, 2012, p. 281)[30].

L'imaginaire du tourisme ou plus largement du voyage apparaît alors comme la cause nécessaire au dépaysement. Certaines des dimensions de celui-ci semblent se confondre avec le premier, car il peut être appréhendé comme « une situation expérimentale » (Rosental, 1990, p. 1403) « créatrice pour l'individu d'un différentiel spatial » (*ibid.*).

La mobilité produit (et est le produit d') une situation de non-coïncidence, de disjonction d'abord et par définition entre deux *espaces*, qui provoque par ricochet une dynamique, voire éventuellement une tension, entre différentes dimensions constitutives d'un individu. Cet état constitue le dépaysement : « La mise à distance entre lieu du quotidien et lieu touristique est donc la condition de l'attrait qu'exerce celui-ci ; elle assure le différentiel spatial nécessaire au dépaysement, lequel est une des

---

29 Notons que pour ce chercheur « imaginaire » et « symbolique » se différencient. Le second serait : « l'ensemble des moyens par lesquels des réalités idéelles revêtent des formes et des matières qui les rendent communicables et leur permettent d'agir non seulement sur les rapports déjà existants entre les individus et les groupes qui composent une société mais aussi les rendent susceptibles de produire entre eux de nouveaux rapports. Le domaine du symbolique est donc fait de la multitude des moyens par lesquels des réalités à l'origine idéelles et imaginaires s'incorporent dans un support d'existence sensibles qui les rendent visibles et communicables » (Godelier, 2006, p. 591).

30 Notons que R. Amirou n'établit pas de distinction entre « imaginaire » et « symbolique » à la manière tranchée de M. Godelier.

modalités de la recréation que tout le monde a pu éprouver » (Knafou, 2012, p. 16).

Mais nous posons que si le dépaysement peut être « donné », il peut être aussi recherché sous l'effet d'un travail de l'imaginaire. Envisagé comme processus et non pas seulement comme résultat, le dépaysement *en train de se faire* oblige à arrêter son regard sur l'environnement dans lequel on se trouve, à faire naître une prise de conscience et à tenter de mettre des mots sur ce qui est observé, vécu, ressenti en l'opposant à ce qui est de l'ordre du connu avec d'autres, pour d'autres.

3.2.2.2 Le voyage comme herméneutique et comme formation de soi

Antérieure ou postérieure à l'expérience de dépaysement, suivant les individus, l'expérience du voyage peut se complexifier au-delà du simple déplacement géographique ou touristique :

– acquérant des dimensions symboliques : « La signification mythique du voyage symboliserait l'interdit, la transgression, la révolte face à un ordre établi. Le symbolisme du voyage répondrait dans l'absolu à une quête de la vérité : boire à la source de la connaissance et se laver des scories de l'illusion humaine et des apories de l'existence humaine » (Fernandez, 2001, p. 2).
– devenant un temps initiatique (Fernandez, 2001, p. 3 ; Jimenez, 2010, pp. 8–10), un temps de passage (Christin, 2000, p. 120 sq. ; Amirou, 2000c, p. 70).

Dans cette perspective, la forme de l'expérience devient soit un moment de (re)centration sur soi, où la présence de l'autre n'est pas souhaitée (Amirou, 2008), soit au contraire un moment permettant de se trouver soi à la rencontre de l'autre. Dans le cas où l'individu prime (Christin, 2000 ; Michel, 2004 ; Fernandez, 2002), « une nouvelle réalité se fait jour en fonction d'une émotion et d'un ressenti personnel » (Fernandez, 2002, p. 82)[31]. Les titres des chapitres et des sous-parties proposées par ce chercheur apparaissent éclairants ; ils mettent en relief la dimension personnelle du voyage mais aussi ses traits d'intensité moyenne, sauf pour le dernier d'entre eux, qui suggère le basculement dans une autre dimension expérientielle : « toucher, sentir, voir, écouter, goûter » (p. 84 sq.) ; « bricoler le quotidien » (p. 99 sq.) qui s'ouvre

---

[31] Le contraire est tout aussi bien possible… Cf. Urbain (2008, pp. 348–386).

sur « apprivoiser la réalité » (pp. 99–101) ; « de l'initiation » (p. 157) ; « rupture et quête de soi » (p. 165), etc.

Cette perspective rappelle que le voyage est aussi formation pour soi et de soi (Christin, 2000). Son expérience s'apparente donc à une « herméneutique de soi » (Amirou, 2000c, p. 67). Cette dimension apparaît très exploitée dans la recherche littéraire, surtout lorsqu'elle se focalise sur le XIXe siècle (Gannier, 2001 ; Berty, 2001).

Les déplacements actuels vers un ailleurs « lointain », même pour agrément, laisse entrapercevoir la forme d'une nouvelle *Bildung* (Moretti, (sans date), p. 18 ; Cicchelli, 2008, p. 140 sqq.). Sur ce point, la notion de « voyage » rejoint le champ du biographique via l'emprunt à la notion de *Bildung* (Delory-Momberger, 2004b, 2009a). Cette dernière se trouve relativement peu sollicitée par la DLC :

> *Bildung* peut en effet se traduire par culture, mais désigne surtout un processus de formation culturelle de la personne par la pratique, l'expérience de la culture par la rencontre, le dialogue. Il s'agit, selon le modèle promu pas l'idéalisme allemand, de la formation culturelle par l'expérience de l'altérité, l'ouverture au monde qui dans un mouvement dialectique amène le sujet à atteindre l'universel (l'Esprit) pour se découvrir dans le mouvement inverse de retour sur soi. (Anquetil, 2006, pp. 15–16)

3.2.2.3 Un moment pour les apprentissages et pour l'accumulation de ressources

Les possibilités d'apprentissage trouvent directement leur source dans « le voyage » même. Les notations se rapportant aux visites touristiques sont reconnues comme partie intégrante du séjour par les étudiants en situation de mobilité (Papatsiba, 2003, pp. 86–87) ou exploitées par l'institution (Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, 2005, pp. 256–257 ; Anquetil, 2006, pp. 254–255 ; Gerber 2012, pp. 326–327). En général, le voyage vaut mieux que le tourisme (Urbain, [1991] 2002 ; Boyer, 1999). Ainsi, le premier des cinq niveaux et sept items de catégorisation des séjours de mobilité proposée par Lilli Engle et John Engle est dénommé « study tour », soit une version améliorée du séjour touristique : « For many students, such tours constitute a first international exposure or, for those previously traveled, an experience of greater intellectual and aesthetic density than that offered by simple tourism » (Engle et Engle, 2003, pp. 10–11). Dans un premier temps, la dimension « apprentissages » d'un tel séjour semble atténuée au profit de la découverte. Toutefois, ces

chercheurs écartent ensuite la dimension viatique des séjours, peut-être parce que le voyage du XXI[e] siècle, malgré les apparences, n'est pas un temps de récréation : il est aussi un temps pour « accomplir son devoir de vacances "culturelles" » (Amirou, 2000a, p. 139).

Concrètement, que sont ces apprentissages ?

Un peu paradoxalement au premier abord, le fait linguistique *dans* l'expérience de mobilité, le fait linguistique *comme* expérience de la mobilité, le fait linguistique comme *événement* dans l'expérience de mobilité, apparaissent assez peu documentés. Autant le « choc culturel » est théorisé, reconnu dans des expériences ou remis en question, autant il ne semble pas exister de « choc linguistique » qui se déploierait sur un continuum similaire au choc culturel. La raison en vient de ce que le fait linguistique « brut » n'a pas d'existence propre dans le champ de la DLC : « Apprendre une langue, n'est-ce pas aussi en apprendre sa culture et ses codifications ? » (Kohler-Bally, 2001, p. 48). Le fait linguistique est obligatoirement couplé à une interprétation socio-culturelle de sa production et de son usage en situation d'interaction, et lui est quasiment subordonné (cf. par exemple Gohard-Radenkovic, 2004). Cette subordination paraît renforcée dans un contexte mobilitaire, et ce d'autant plus que le séjour est court : « Le signe distinctif de l'expérience à l'étranger est la discontinuité socio-culturelle à laquelle s'ajoute une discontinuité linguistique » (Thamin, 2007, p. 75).

À la manière des pièces d'un puzzle qu'on assemblerait, il est toutefois possible de reconnaître quelques formes moyennes qui nous semblent significatives dans une série de travaux très divers. Chacune souligne un axe possible de réflexion à approfondir dans un contexte d'expérience de mobilité académique internationale. Leur point commun est de partir du postulat que les apprentissages linguistiques se déroulent dans une situation exolingue, c'est-à-dire que, dans le cadre de cette dernière, sont mis en présence, dans ou en dehors de la classe, des locuteurs, dont les échanges se caractérisent par une asymétrie fondamentale : d'un côté, un « apprenant » cherchant à améliorer ses compétences dans une langue *étrangère*[32], de l'autre un locuteur, enseignant ou non, pensé comme « expert », car « natif » de cette langue. À ceci s'ajoute le fait que la pratique

[32] Il n'est cependant pas impossible que le statut de cet apprenant change le temps d'un exercice et qu'il devienne un apprenant-expert : Mathis, N. (2012). « Quand deux apprenantes font appel au chinois en classe de FLE : intercompréhension, plurilinguisme et construction identitaire en atelier d'écriture plurielle », *Actes colloque de didactique des langues, Université Stendhal Grenoble 3, 21–23 juin 2012.*

d'une langue relève aussi d'un imaginaire sur elle et sur ceux qui la parlent (Meunier, 2010) et qui, lorsqu'ils produisent des « effets de réduction de la distance » sont qualifiés de « cruciaux pour l'apprentissage » (Castellotti, Coste et Moore, 2005, p. 107), l'inverse étant tout aussi important. Ces postures d'apprenants sont déjà en elles-mêmes des éléments facilitateurs ou handicapants lors du franchissement des frontières (Cain, 1994). Il y aurait « trois profils » d'apprenants adultes face à une langue variant suivant les situations : « un point de vue descriptif, caractérisant l'objet langue », « un point de vue d'usager » ou « un point de vue d'apprenant » (Castellotti, Coste et Moore, 2005 : pp. 110–111). Ce qui caractérise ces trois points de vue, c'est, au final, le grand degré d'affectivité auquel ils renvoient.

À côté du fait linguistique qui est perçu comme objectif à atteindre, et par l'expérience de mobilité encadrée à l'étranger comme occasion de développement de ressources, via des mises en place de stratégies de la part de l'individu, se rencontre un second versant de l'ensemble des apprentissages, celui des faits culturels ou interculturels.

3.2.3 Les formes intenses : l'expérience comme événement unique

Il convient d'envisager un troisième degré dans les formes d'expérience de mobilité, qui se caractérise non plus par l'accumulation mais par une rupture. Cette rupture, c'est l'événement. Dans une situation d'expérience de mobilité, sa nature est diverse. En nous appuyant sur la notion d'événement, nous essayons de dégager les différents éléments dont elle se compose. Au contraire des formes faibles et moyennes, les formes intenses focalisent sur les relations et les liens existant, se créant ou se délitant entre soi et les autres. Elles relèvent souvent du registre de l'émotionnel, et quelquefois de celui de la prise de conscience.

Intercompréhension : compétences plurielles, corpus, intégration : <http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/56.pdf>.

3.2.3.1 L'événement ou la rupture du quotidien et de l'ordinaire intriqués

Nous appuyant sur le travail de F. Dosse, nous reprendrons le principe d'une distinction entre « fait/acte » et « événement » telle qu'il la propose à partir de la réflexion phénoménologique de C. Romano :

> Romano distingue deux types d'événements : d'une part les événements non assignables à un support ontique qu'il dénomme « faits intra-mondains » du type : il pleut, l'éclair, l'arrivée d'un train en gare… autant d'événements qui n'arrivent à personne en particulier. D'autre part, il y a les événements assignables à titre personnel, « dont le sujet d'assignation est univoquement déterminable ». Il importe alors que l'événement en question intervienne pour quelqu'un, l'advenant. Cette distinction fonde une différence de nature entre l'événement et le fait. Autant le fait renvoie à la chose objectivable, autant l'événement au sens événemential est « toujours adressé, de sorte que celui à qui il advient est impliqué lui-même dans ce qui lui arrive ». Il résulte de cette conception que l'événement ne peut jamais être pleinement objectivé, car il ne se prête qu'à une observation partielle et partiale, impliquant celui qui le comprend dans l'acte même de la compréhension. […] [La] réalité de l'événement est indissociable de son interprétation. (Dosse, 2010, p. 90)

Il y a donc entre un fait « objectivé » et celui qui devient événement, l'écart d'une observation, d'une implication et d'une interprétation. Il nous paraît alors possible d'envisager la multitude de faits comme pouvant se confondre avec un quotidien. Or l'événement s'y observe dans des situations qui en relèvent parce que celui-ci n'est rien sans son opposé dialectique. A. Ciccarelli se demande d'ailleurs s'il n'est pas « plus facile de définir *a contrario* le quotidien en exposant ce qu'il n'est pas » (Ciccarelli, 2004, p. 72). Ce quelque chose qui n'est pas le quotidien mais qui ne peut surgir que de lui (Ciccarelli, 2004, p. 72 ; Boisset, 2006, p. 17 ; Lalive d'Épinay, 1983b, p. 17), Mireille Prestini-Christophe le compare à la trace de la pliure d'une feuille en deux (Prestini-Christophe, 2006, pp. 87–88). Il est ce qui devient remarquable, « ce qui se produit, avec une idée d'"effet", de "suite", de "résultat" » (Boisset, 2006, p. 17), il est « l'événement », « ce qui vient rompre le quotidien. Mais il s'agit là d'une rupture qui procède à partir du quotidien même, car c'est à l'intérieur du quotidien que l'événement se produit, il ne le brise pas définitivement, il le perturbe, le suspend. L'événement introduit de la dynamique dans le cadre statique du quotidien, il crée une tension, une torsion » (Ciccarelli, 2004, p. 73).

La lecture de son surgissement (Alexandre *et al.*, 2004, p. 11) se fait en général suivant deux axes : contingence et unicité. Par ailleurs, Alain Bensa et Éric Fassin insistent sur le fait que « ce n'est pas seulement dans le rapport au temps qu'avec l'événement les sciences sociales retrouvent d'abord l'expérience des acteurs : c'est l'action elle-même qui doit prendre place dans l'analyse (Bazin, 2000) » (Bensa et Fassin, 2002, non paginé). Et de renchérir : « L'action qui fait advenir l'événement fend le glacis des routines » (*ibid.*). Autrement dit, si l'événement peut être provoqué par le quotidien lui-même et « conçu comme le résultat tout au moins partiel d'un travail, c'est-à-dire d'un ensemble de pratiques consciemment finalisées » (Lalive d'Épinay, 1983b, p. 27), il peut être poursuivi, « être quelque chose d'extérieur vers quoi l'on tend » (*ibid.*, p. 27) et non pas seulement redouté comme un « risque » concret (*ibid.*, p. 28) ou philosophique (Crespi, 1983) : l'événement est donc synonyme de dynamique.

Nous pouvons dès lors considérer qu'il se retrouve potentiellement inscrit dans toutes les facettes d'une expérience de mobilité académique internationale.

3.2.3.2 Les conditions de surgissement de l'événement

Intrinsèquement, le déplacement à l'étranger s'inscrit en faux par rapport au principe d'un monde prédonné, celui où la pratique d'un individu à un moment *M* ressemble à la restitution au monde d'une disposition ou de plusieurs dispositions incorporées d'un habitus donné ou de plusieurs habitus donnés, ce monde où « […] il suffit pour cela de se situer dans "l'activité réelle comme telle", c'est-à-dire dans le rapport pratique au monde, cette présence pré-occupée et active au monde par où le monde impose sa présence, avec ses urgences, ses choses à faire ou à dire, ses choses faites pour être dites, qui commandent directement les gestes ou les paroles sans jamais se déployer comme un spectacle » (Bourdieu, 1980, p. 87).

Le changement de centre du système de coordonnées, le passage de l'ici à l'ailleurs, crée quasi inévitablement une oscillation des pratiques. Le cours des choses, que P. Bourdieu décrit comme le courant d'un fleuve tranquille de répétitions de gestes et de paroles, de rites, est rompu : « [les rites] peuvent n'avoir à proprement parler ni sens ni fonction, sinon la fonction qu'implique leur existence même, et le sens objectivement inscrit dans la logique des gestes ou des paroles que l'on fait ou dit "pour

dire ou faire quelque chose" (lorsqu'il n'y a "rien d'autre à faire") ou plus exactement dans les structures génératives dont ces gestes ou ces mots sont le produit – ou, cas limite, dans l'espace orienté où ils s'accomplissent » (*ibid.*, p. 36).

Le déplacement spatial produit ainsi quelquefois un différentiel de nature cognitive. P. Berger et T. Luckmann estiment que « dans la mesure où je me déplace d'une réalité à l'autre, je ressens la transition comme une forme de choc. Ce choc doit être compris comme le résultat du changement d'attention que la transition implique », car « la réalité de la vie quotidienne apparaît elle-même objectivée, c'est-à-dire constituée d'un ensemble ordonné d'objets qui ont été désignés comme tels avant même que j'apparaisse sur la scène » (Berger et Luckmann, 2006, pp. 72–73).

Le différentiel cognitif s'ouvre sur un différentiel de nature sociale : la capacité à disposer dans mon « ici et maintenant », mon quotidien, grâce à ce stock social de connaissances d'une « "localisation" des individus dans la société » et de pouvoir leur administrer un « "traitement" approprié » (Berger et Luckmann, 2006, p. 99), de comprendre ce qui assure la position d'un individu dans la société.

Une prise de conscience aiguë de ces différentiels permet la venue de l'événement pour un individu au cœur d'une expérience de mobilité.

3.2.3.3 Le voyage comme mise en danger de soi, comme rupture de liens sociaux

L'approche phénoménologique de l'expérience viatique voit dans l'étymologie du terme voyage autant que dans celui d'*Erfahrung* l'idée d'une « traversée, ce qui suppose une distance intervallaire et un franchissement, de soi à soi par lequel seulement nous pouvons accueillir ce qui nous advient, en nous advenant à nous-mêmes comme autre » (Romano, [1998] 1999, p. 195) et celle de « péril » (*ibid.*, p. 196). Ainsi « l'idée d'expérience comme traversée se sépare mal, au niveau étymologique et sémantique, de celle de risque. L'expérience est au départ, et fondamentalement sans doute une mise en danger » (Munier, cité par Romano, [1998] 1999, p. 196).

D'autres chercheurs analysent le voyage comme un moment de quête qui peut être double, quête de soi et/ou quête d'authenticité :

> Dans l'épreuve voyageuse se joue un désir d'authenticité du vécu. Le voyageur recherche l'immédiateté conférée par l'exotisme, une présence de l'espace affirmée par la rupture d'avec cet ordinaire où l'on ne remarque plus rien, tant il se donne à travers le filtre des représentations acquises et du déjà-vu. En cela, le voyage se veut expérience authentique d'une réalité exotique, un contact fondé sur le mouvement physique tout autant que sur ses retentissements sur la conscience. (Christin, 2000, p. 26)

É. Le Breton décrit aussi le processus de socialisation spécialement en jeu dans l'expérience de mobilité viatique de jeunes comme double et fonctionnant à partir d'un moment de rupture. La rupture est à la fois un renoncement à un processus de socialisation « donné d'avance », donc une « mise en danger » d'un soi social, et en même temps par la réalisation de ce moment de rupture, qui a une fin programmée d'avance, un temps de socialisation différent, par des expériences et des rencontres diverses, des mises à l'épreuve de soi.

L'expérience de mobilité par le voyage peut se lire à la fois comme un temps de socialisation par dépouillement et comme un temps de socialisation par cristallisation autour de principes fondamentaux :

> Puisque les logiques de l'identité sont relationnelles, rompre le lien d'intégration, c'est indissociablement rompre avec soi. Le voyage relève alors du sacrifice d'une partie, d'une image de soi-même et s'accompagne de la perte, au moins ponctuelle, du confort de l'appartenance et de l'identité bien établies. S'émanciper des collectifs d'appartenance entraîne la privation de son identité, le temps qu'une autre émerge. Ce type de mobilité est organisé autour d'une (relative) « mise en risque » de soi, consciente et volontaire. (Le Breton, 2004, p. 89)

Cette ambivalence existant aussi dans l'expérience de mobilité académique internationale se retrouve à notre avis dans le choix fait par Elisabeth Murphy (1993, cité par Thamin, 2007) et repris par Nathalie Thamin (2007), par exemple, d'attribuer au capital de mobilité une composante dite « expérience d'<u>adaptation</u> », à savoir « toute expérience au cours de laquelle le jeune a vécu une transition entre deux mondes différents et <u>a été contraint</u> à s'adapter à un nouvel environnement : déplacement à l'étranger ou expérience dans son propre pays (mobilité interne) » (Thamin, 2007, p. 75)[33].

[33] Les termes sont soulignés par nous.

3.2.3.4 L'événement émotionnel

Le caractère imprévisible de l'événement fait que « [peut-être] ne peut-on le caractériser d'emblée que comme ce à quoi on ne s'attend pas, ce qui sur-vient et vient ainsi sur nous par surprise, ce qui nous « tombe dessus », l'accident au sens propre » (Dosse, citant F. Dastur, dans Dosse, 2010, p. 131)[34], autrement dit, il vaut aussi pour sa nature émotionnelle, qui « n'est pas cet enduit mièvre dont on recouvre bien des choses : elle est une des composantes de l'intelligence, celle qui appréhende ce qui survient à l'intérieur d'une nébuleuse rationnelle où les affects tiennent place » (Farge, 2002, p. 72). F. Dosse reprend cette perspective et considère que l'événement est « indissociable de sa charge émotive, de ses impacts sur les corps […]. Les modes de perception, d'appropriation des événements par les individus ne renvoient pas seulement à leur intelligibilité mais à leurs affects, aux multiples sentiments possibles entre la passion, l'effroi ou l'indifférence avec laquelle les acteurs peuvent réagir à ce qui leur arrive » (Dosse, 2010, p. 135).

Ainsi, il est possible d'affirmer qu'« [un] événement ne peut être qu'un événement pour quelqu'un » (Dosse, 2010, p. 91) et par conséquent, en même temps, que « [ce] qui est événement pour les uns peut ne pas l'être pour les autres » (*ibid.*, p. 173). L'événement est *a priori* singulier. Dans cette perspective, son surgissement dans un contexte d'apprentissage linguistique en séjour de mobilité est alors relativement courant.

3.2.3.5 La langue des autres comme événement d'apprentissage négatif

Nous établissons un lien entre événement et apprentissages linguistiques en nous appuyant sur le fait que, quelle que soit l'origine géographique et culturelle de la cohorte examinée, les chercheurs qui décrivent les seconds, effectués en situation de mobilité académique, utilisent tous le lexique relevant de la difficulté, du choc, de l'épreuve.

Il y a, dans le déroulement de l'apprentissage *in vivo* (Gohard-Radenkovic, 2004, p. 198), un moment initial dans les apprentissages via

---

34 C. Romano note aussi qu'« [événement] au sens "propre" puisque, étymologiquement, "événement" vient du latin *evenire*, qui ne signifie pas seulement "arriver", "se produire", "se réaliser", "s'accomplir", mais également "échoir" *alicui*, à quelqu'un » (Romano, [1998] 1999, pp. 44–45).

des interactions réelles avec des natifs en contexte homoglotte qui relève de la prise de conscience d'un décalage et de lacunes :

> La découverte du milieu d'accueil ne s'effectue pas sans difficultés : découvrir autre chose que l'image figée et stéréotypée avec laquelle l'apprenant est arrivé, déconstruire pour reconstruire un monde au moyen de la langue-cible. Parler la langue dans le pays d'accueil, c'est découvrir qu'il faut intégrer les registres d'une langue qui n'a plus rien à voir avec la représentation d'un apprentissage fondé sur le dictionnaire et les règles fixes d'une grammaire acceptable […]. Tous ces aspects de la nouvelle réalité dans laquelle l'étudiant mobile va se trouver immergé, participent au sentiment de sa déstabilisation. (Kohler-Bally, 2001, p. 50)

Au mieux, la rencontre avec cette réalité oblige à des stratégies de réassurance, au pire elle peut se transformer en sentiment d'insuffisance personnelle :

> La difficulté de communiquer en français avec le co-locuteur provoque une réaction perceptuelle d'étonnement. Donc, l'attitude métacognitive exprimée est très affective et traduit l'incompétence d'action située dans le contexte de la communication en français. […] dans ces situations, la prise de position est très subjective et les émotions exprimées sont pour la plupart négatives. Or, ce qui varie, c'est la prise de position face à l'incapacité actionnelle. Pour certains, c'est une difficulté surmontable […]. Pour d'autres, l'expérience suscite une émotion difficile à gérer. Plusieurs scripteurs évoquent le stress, la « timidité » ou même la « peur » […]. Face à cette prise de position émotionnelle, les apprenants sont obligés de trouver des stratégies et des moyens langagiers pour s'en sortir dans les situations de communication en français et également ils sont tenus de gérer leurs émotions. (Johansson, 2010, p. 41)

Dans l'apprentissage linguistique en contexte mobilitaire, c'est aussi la prise de conscience que l'interlocuteur existe aussi sous la figure de « l'altérité de l'autre », de sa diversité dans les interactions au quotidien, de sa versatilité dans l'humeur, de sa non-coïncidence avec un schéma pré-pensé. Tous ces aspects provoquent quelquefois des malaises comme le relate l'exemple suivant qui a trait à la perception des Parisiens par des Brésiliens en situation d'expérience de mobilité :

> […] dans la majorité des cas, le décalage entre la connaissance livresque ou le français soutenu qu'ils ont étudié au Brésil et le français usuel, provoque un choc linguistique. La difficulté à comprendre et à se faire comprendre, par les commerçants, les guichetiers, les garçons de café est très déstabilisante. L'impatience de ces interlocuteurs pressés qui font répéter et témoignent

> d'une certaine agressivité est source de souffrance. Avec les Parisiens, les relations sont dures. La réaction première de défiance, voire d'hostilité face à celui qu'ils identifient par son accent comme étranger, va changer avec le dévoilement de la nationalité : les Brésiliens jouissent d'une image positive entretenue par les stéréotypes associés au football, à Copacabana, au Carnaval, à la samba, etc. Le manque de cordialité ou même de civilité dans les rapports entre les Français, surprend les arrivants et les choquent parfois. La réalité ne correspond pas à la vision romantique ou « glamour » de la France et des Français. (Muñoz, 2010, pp. 53–54)

3.2.3.6 La langue des autres comme événement d'apprentissage positif

Cette période de turbulences se calmant, l'étudiant peut accéder à une nouvelle image de lui, à un nouveau profil de lui en tant que locuteur plurilingue : « L'étudiant en séjour d'études à l'étranger découvre sa triple identité linguistique : "locuteur natif de sa langue d'origine, apprenant de la langue d'accueil et bilingue" » (Kohler-Bally, 2001, p. 50). Ce passage et cette mobilité dans la représentation de soi parlant sont facilités par les échanges avec « des pairs », d'autres étudiants en situations d'apprentissages linguistiques mobilitaires (« formelles ou informelles » (*ibid.*, p. 81)) : « Cette égalité de statut devant la langue seconde va participer au développement de stratégies de collaboration entre les interlocuteurs ; ces stratégies se mettent ainsi en place à l'intérieur de ce qui apparaît comme un nouveau réseau d'amitiés par le partage d'une expérience et d'une langue communes » (*ibid.*, p. 81).

Dans ce cas de figure analysé par P. Kohler-Bally, l'expérience d'apprentissage linguistique sert à deux choses : d'une part, elle s'inscrit intimement dans le vécu biographique, d'autre part elle favorise un processus de *socialisation* dans la mobilité, même si celle-ci se fait à l'intérieur d'une communauté limitée en nombre.

3.2.3.7 Le surgissement de sentiments d'appartenances identitaires collectives

Une situation de mobilité peut déstabiliser un individu en le détachant pour une période plus ou moins longue de l'environnement où il a ses marques : « La migration[35] entraîne le relâchement ou la rupture de

[35] Le terme est à prendre ici comme un équivalent de mobilité internationale dans quelque cas que ce soit : volontaire ou non.

certains liens sociaux affectifs et professionnels et la perte de repères géographiques, sociaux, culturels » (Guilbert, 2005, p. 6).

Il semblerait alors que le travail d'identification se manifeste d'autant plus fortement que l'environnement dans lequel se meut un individu lui paraît instable. Ce processus serait conscientisé[36], et il est analysé comme relevant de la notion d'« appartenance », terme qui « est régulièrement employé comme un substitut synonyme de celui d'identité, consciemment ou non, par de nombreux auteurs lorsqu'il s'agit d'identité collective [...] » (Ferréol et Jucquois, 2003, p. 19).

L'introduction de cette notion déplace automatiquement le niveau de discussion dans le champ *des sentiments*, de la dimension affective[37] : l'appartenance est assimilée à un processus « [impliquant] une identification personnelle par référence au groupe (identité sociale), des attaches affectives, l'adoption de ses valeurs, de ses normes, de ses habitudes, le sentiment de solidarité avec ceux qui en font partie, leur considération sympathique » (Mucchielli, 1980, p. 99, cité par Guilbert, 2005, p. 6)[38].

L'absence de repères serait compensée par l'activation d'un sentiment d'appartenance à un groupe, à une nation. C'est en rapport avec ce genre de contexte que l'affirmation suivante de J.-C. Kaufmann doit être comprise : « L'identité est ce qui ferme le sens, et crée les conditions de l'action » (Kaufmann, 2006, p. 586). Ainsi, le processus identitaire

---

36 « À la limite la culture peut aller sans conscience identitaire, tandis que les stratégies identitaires peuvent manipuler et même modifier une culture qui n'aura alors plus grand-chose en commun avec ce qu'elle était auparavant. La culture relève en partie de processus inconscients. L'identité, elle renvoie à une norme d'appartenance, nécessairement consciente, car fondée sur des oppositions symboliques » (Cuche, [1996] 2004, p. 82) (souligné par nous).

37 La description qui suit rejoint sur le fond d'autres manières d'appréhender les définitions identitaires en sociologie qui privilégient aussi le sentiment comme *mesure* du phénomène identitaire : « Sur le plan sociologique, l'identité d'un individu ou d'un groupe est constituée par l'ensemble des caractéristiques et représentations qui font que cet individu ou ce groupe se perçoit en tant qu'entité spécifique et qu'il est perçu comme tel par les autres » (Alpe *et al.*, 2007, p. 147). Dans la perspective décrite ici, c'est le sentiment (« se percevoir ») de la possession d'une singularité qui fonde la capacité d'un individu ou d'un groupe à parler comme si cette image de soi, pas forcément « construite sur du vent », valait comme réalité et comme vérité absolue et intemporelle (c'est nous qui soulignons).

38 Souligné par nous.

renverrait bien à une dynamique, celle-ci « [n'existant] que par le sentiment que l'on en a » ou bien comme « expérience vécue par l'individu » (Ferréol et Jucquois, [2003] 2004, p. 19). L. Guilbert propose même de « définir le sentiment d'appartenance comme l'émotion de se considérer comme partie intégrante d'une famille, d'un groupe ou d'un réseau » (Guilbert, 2005, pp. 6–7).

Par ailleurs, les différentiels dont il a été question précédemment peuvent provoquer des prises de conscience, des moments de réflexivité intenses mais il n'en reste pas moins qu'« une réflexivité totale et permanente est strictement impossible » sous peine de voir « la vie [devenir] un enfer d'interrogations sans fin ruinant la capacité d'agir » (Kaufmann, 2006, p. 586 ; cf. aussi Kaufmann, 2004, p. 173 sqq.). Un *je* a besoin de stabilité, de « fermeture ». Ego n'étant pas toujours un héros, « plus les questions se multiplient, et plus il [lui] faut au contraire se blottir dans [ses] évidences personnelles » (Kaufmann, 2006, p. 586), faire preuve de « stratégie » (Camilleri, [1990] 2002).

Or les appartenances identitaires collectives *ressenties* par un individu « [se vivent] comme un élargissement de soi, avec tous les aspects revigorants d'un tel surcroît d'être » (Kaufmann, 2004, p. 148). Elles permettent « de remplir son réservoir d'énergie » (*ibid.*, p. 123) et les « identifications collectives fonctionnent alors […] exactement comme des ressources […] fournissant à la fois à l'individu des références éthiques et cognitives, l'énergie de l'action et l'estime de soi » (*ibid.*, p. 148). De par leur nature « collective », du fait du sentiment d'être partagées, ces « ressources » ne seraient-elles pas alors comme des *objets* sur lesquels il serait plus facile de s'appuyer, de se replier afin de *ressentir* tranquillité d'esprit, légèreté à être au monde mais aussi sentiment d'une autorité, d'une légitimité intrinsèque et naturelle, *in fine* sentiment de leur validité et de leur valeur ?

3.2.3.8 La désignation de groupes « nationaux-culturels » : « nous » et « eux »

Tant qu'un individu ne franchit pas les frontières[39] de son pays de socialisation primaire (Berger et Luckmann, 2006) ou qu'il ne se trouve pas en présence d'un autre socialisé par des instances

[39] Par « passage de la frontière », nous entendons un acte physique codifié. Même si le passage de la frontière elle-même peut être vécu comme déstabilisant et marquer un individu, il ne s'agit pas obligatoirement d'une frontière entre deux États. La frontière

différentes[40], la conscience de la catégorie par laquelle il est désigné ou se désigne reste faible. Mais le différentiel spatial amène à se situer, c’est-à-dire à positionner l’image de soi et de son corps dans et par rapport à un espace géographique, historique, réel ou imaginaire (Lévi-Strauss, [1977] 1985). Un individu se sent plus ceci ou cela suivant l’environnement où il se trouve. Ce phénomène influe sur sa manière de se désigner, c’est-à-dire de s’attribuer via une formule, aux dimensions spatiales évidentes, une appartenance identitaire collective. En effet, lorsqu’il vit l’expérience du différentiel spatial[41], les traits de son identité personnelle ne se trouvent pas modifiés (en tout cas pas dans le moment du passage de la frontière par exemple), alors que, par cette même action, son identité nationale lui est, soit révélée, soit rendue nécessaire et semble alors constituer une partie de lui-même : « Un sujet peut se percevoir[42] comme “homme” dans un débat portant sur le taux de féminisation dans les carrières universitaires, comme “linguiste” dans une équipe de recherche interdisciplinaire, comme “Belge” dès qu’il se rend en France, et comme “Européen” lorsqu’il traverse l’Atlantique »(Blanchet et Francard, 2004, p. 156)[43].

Ce processus fonctionne dans le sens d’une identification pour soi et aussi pour autrui. Il convient d’insister sur la capacité de l’individu non pas seulement à catégoriser et à classer – « classeurs classés selon leurs classements » (Bourdieu, 1979) – mais aussi à nommer et à se nommer. Le nom porté (« désignateur rigide » (d’après l’hypothèse de S. Kripke (1980)) et qui apparaît comme marqueur de différences d’avec tous les autres individus ou d’avec certains seulement dans le cas d’une désignation collective, n’appartient qu’à lui, qu’à eux[44]. Prédicat des prédicats, signe de singularité totale : « Et tandis que le nom est pour

---

peut très bien être conçue à un niveau spatial inférieur, résulter de formations géomorphologiques, s’inscrire dans le social, etc.

40 Les rencontres sportives, par exemple, jouent un rôle similaire.

41 Le différentiel spatial est autant géopolitique (la frontière, la douane, le bureau d’immigration…) que géophysique (climat, relief, paysages…) : le premier est accompagné du second.

42 Souligné par nous. On notera une nouvelle fois l’insistance sur le ressenti.

43 Le principe du rôle de l’autre socialisé dans des instances différentes comme révélateur de sa propre identité nationale apparaît clairement en filigrane et est présenté comme une évidence. On imagine plus difficilement, en effet, une inversion des termes de l’exemple et l’affirmation qu’un individu peut se percevoir comme homme ou Belge lorsqu’il traverse l’Atlantique, linguiste et Européen en France…

44 Il y a bien sûr de multiples manières de « nommer ».

l'individu le symbole patent de son unicité et lui fournit la réponse à la question de savoir qui il est à ses propres yeux et pour soi tout seul, il sert en même temps de carte de visite ; il montre en même temps qui l'on est aux yeux des autres » (Elias, [1939-1987] 1987, p. 241). Cette remarque de N. Elias porte *a priori* sur le couple « prénom + nom de famille », mais sa validité s'applique aussi, nous semble-t-il, aux désignations collectives qu'elles soient nationales, régionales, professionnelles ou autres.

Dans les moments vécus de mobilité internationale académique, l'autodésignation, la désignation des autres s'appuient essentiellement sur l'identification « nationale-culturelle »[45] à la fois parce qu'une « identité nationale » est « donnée » de fait à la naissance et aussi parce qu'il paraît difficile de perdre de vue le fait que tout individu souhaitant s'autodésigner cherchera d'abord la formule la plus à même d'être comprise de son interlocuteur[46].

Pris dans un mouvement contradictoire, tournant autour de l'axe de l'ouverture et de la réflexivité et, en même temps, autour de celui de la fermeture de soi et de son unicité, de la « totalité qui fait sens », l'individu en situation de mobilité a toujours la possibilité, voire la tentation de faire fonctionner la première hélice, celle dont le mouvement amène un travail sur la définition de soi, en le recentrant sur son unicité, tentant de l'y enfermer. Il se renvoie alors aux éléments d'une identification collective, celle qui « participe [...] à installer les structures de sa propre reproduction (la dynamique de confirmation réciproque, mais aussi des supports plus institutionnels), piégeant alors l'individu quand il souhaiterait alors

---

[45] Fred Dervin (2008a) propose une analyse de quatre sortes d'« identités » : « l'identité personnelle, collective, nationale et culturelle » (p. 40) mais la distinction entre les deux dernières ne nous paraît pas pertinente dans une perspective mobilitaire. Si l'identité nationale est conférée par un État à un citoyen, elle s'appuie toujours, dans les discours quotidiens, sur des éléments « culturels », tirés de la « Culture » ou de la « culture », qui peuvent être attribués ou revendiqués par tout un chacun et pas seulement par une autorité supérieure. C'est cette liaison qui se présente comme une intrication indéfectible mais n'en est pas moins une construction du social que nous examinons ici. Dans un de ses plus récents articles (2014), F. Dervin parle de *nationalisme méthodologique*, regrette l'assimilation de la nation à la culture mais ne franchit pas le pas d'une appellation unique et intégrée.

[46] Ainsi, pendant le séjour de mobilité en France, il existe peu de chances pour que les étudiants, sur qui nous portons notre attention, se disent du « Kansai », réalité géographico-administrative et identitaire japonaise inconnue dans l'Hexagone ou bien qu'ils se disent de « Fudai » ou d'« Ichidai », abréviations construites à partir des noms en japonais des universités dont ils dépendent.

devenir plus autonome » (Kaufmann, 2004, p. 148). Cet aspect est désigné par Fred Dervin s'appuyant sur la pensée de Z. Bauman comme une « solidification » identitaire (Dervin, 2008b ; Dervin et Johansson, 2011, Dervin, 2014).

Avant, pendant ou après l'expérience de mobilité, est-ce un « je » qui parle ? Est-ce un « nous » qui s'exprime ? Pour Rachid Amirou (2000a), c'est au cœur même du tourisme de groupe poursuivant une « quête "d'authenticité" » que peut se lire « un désir d'appartenir à un "Nous" » (p. 30). Il peut être explicite ou non : « nous » peut-être suivi du nom des habitants d'un pays (Dervin, 2008a, 2011a). Quand « nous » disparaît, l'ethnonyme peut renvoyer à une désignation distanciée ou à une stigmatisation : on entre alors dans l'aire des « eux ».

3.2.3.9 Les apprentissages « culturels » et « interculturels » comme événement d'appartenance nationale-culturelle

Le surgissement du sentiment d'appartenance ou bien le phénomène d'identification nationale-culturelle dans l'expérience de mobilité académique internationale trouvent à s'exprimer dans le domaine des apprentissages « culturels » et « interculturels » sous forme de stéréotypes, une forme d'« hypergénéralisation » (De Carlo, 1998, p. 85), c'est-à-dire de « raccourcis cognitifs », de « schèmes perceptifs » ou de « théories implicites de la personnalité, relativement rigides, que partagent les individus appartenant à une entité donnée à propos de l'ensemble des attributs ou des membres d'un autre groupe et du sien propre » (Ferréol et Jucquois, 2004, p. 330), ou sous forme de représentations sociales, c'est-à-dire des « produits et [...] processus caractérisant la pensée de sens commun, forme de pensée pratique, socialement élaborée, marquée par un style et une logique propres, et partagée par les membres d'un même ensemble social ou culturel » (Mesure et Savidan, 2006, p. 988).

Dans une situation de contact catégorisée comme interculturelle au sein d'une expérience académique de mobilité, qui ne serait pas une mascarade (Dervin, 2007b), les protagonistes impliqués se trouvent à la fois travaillés de l'intérieur par des mouvements contradictoires d'ouverture et de fermeture, de déploiement de l'ego et de recherche de l'unicité en même temps que la situation et la présence de l'autre, qui vit peut-être la même chose de son côté (aspect d'ailleurs trop souvent négligé du fait de la mise en exergue d'une atemporalité du contact). Ces mouvements de processus identitaires sont intégrés comme ferments

dynamiques ou de clôture mais n'ont pas forcément la même intensité pour tout le monde. Toutefois, il existe le plus souvent une absence de prise de conscience de la mouvance des caractères identificatoires au niveau du groupe, due, semble-t-il, à l'effet de masse du groupe lui-même qui se vit dans des cadres sociaux, dans des cadres de socialisation, qui orientent les représentations et les actions des individus qui en sont issus et qui alimentent leur pérennité :

> Si l'identité est bien une construction sociale et non un donné, si elle relève de la représentation, elle n'est pas pour autant une illusion qui dépendrait de la pure subjectivité des agents sociaux. La construction de l'identité se fait à l'intérieur des cadres sociaux qui déterminent la position des agents et par là même orientent leurs représentations et leurs choix. Par ailleurs, la construction identitaire n'est pas une illusion car elle est dotée d'une efficacité sociale, elle produit des effets sociaux réels. (Cuche, [1996] 2004, p. 85)

Les expériences mobilitaires ou les rencontres avec un autre socialisé dans un système différent loin de garantir un élargissement cognitif, sensible, affectif de l'individu qui expérimente peuvent provoquer, au contraire, des résurgences identitaires substantialistes à travers l'usage du stéréotype[47]. Il peut y avoir des blocages dus à une non-prise de conscience de la nature mouvante et de l'individu et de l'identité/altérité, facettes de sa représentation dans le monde social, mais aussi une hypertrophie du phénomène, en particulier à travers la célébration du métissage. Ce concept devient quelquefois un moyen détourné pour vanter l'existence de cultures pures alors qu'aucune culture, quelle qu'elle soit, ne présente jamais de forme dégagée d'emprunts à d'autres groupes, ni ne se présente jamais sous une forme dégagée d'emprunts à d'autres groupes, souvent réciproques (Laplantine et Nouss, 2008)[48].

---

47 Cette attitude ne relèverait pas seulement de l'expérience du « néophyte » en situation de déplacement mobilitaire mais aussi de celle de chercheurs ou de praticiens *a priori* rompus à l'exercice (Dervin, 2009a, pp. 165–166) : « Bref, il convient de se débarrasser de cette croyance que lorsque les gens savent, ils se comportent différemment. Non, ils ne changent pas nécessairement ; ils peuvent continuer à se comporter comme avant » (Laplantine, 2007, p. 14). Cette mise en garde est reprise par D. Cuche qui insiste sur le fait que « les individus appartiennent à des groupes sociaux, groupes de sexe, d'âge, de statut, etc. Ils n'existent jamais et nulle part de façon totalement autonomes » (Cuche, [1996] 2004, p. 56).

48 La même idée est à l'œuvre dans le travail de Bastide, R. ([1970] 2001). *Le proche et le lointain.* Paris : L'Harmattan.

La question de la gestion du doublet identité/altérité n'est ainsi jamais jouée d'avance. Il n'est pas certain non plus que l'institution universitaire se saisisse de cette question (*a contrario*, Anquetil, 2006, 2012 ; Gerber et Gohard-Radenkovic, 2011 ; Gerber, 2012 ; Gohard-Radenkovic, 2009c).

3.2.3.10 L'expérience de mobilité académique internationale comme événement biographique

Les conséquences de cette observation de la réalité d'une expérience de mobilité académique en événements multiples sous l'intervention d'un interprétant (d'un « advenant » chez C. Romano) sont nombreuses. D'abord, il apparaît que l'événement « se mesure » suivant certains critères (Dosse, 2010, p. 135 sq.), Nous rappelons ici des catégories de mesure pensées d'abord pour l'événement en histoire puis pour le domaine du biographique (Prestini-Christophe, 2006) :

> Dans les sciences humaines, l'événement peut être reconnu comme notion scientifique, s'il répond à certaines caractéristiques définies notamment par Winock […] concernant l'événement historique :
>
> 1) intensité,
> 2) imprévisibilité,
> 3) retentissement,
> 4) conséquence. (Prestini-Christophe, 2006, p. 86)[49]

Ces catégories nous paraissent pertinentes et potentiellement aptes à servir dans le champ de la mobilité académique internationale.

Chez C. Romano, l'événement fonctionne aussi sur un découpage en quatre éléments ou « traits » :

> Les quatre traits phénoménologiques de l'événement : 1) son assignation univoque qui fait qu'en tout événement, je suis en jeu moi-même en mon ipséité ; 2) son caractère instaurateur-de-monde pour l'advenant ; 3) son an-archie constitutive selon laquelle, inexplicable, il fait néanmoins sens dans

---

[49] Ces quatre caractéristiques ont été dégagées par Michel Winock au lendemain des attentats du 11 septembre 2001. L'écart entre la position de l'historien, du spécialiste du biographique et le phénoménologue tient surtout à ce dernier trait puisque C. Romano dénie la possibilité « d'une datation de l'événement au sens strict ». « Quand l'événement, en effet s'est-il produit ? », se demande-t-il, non pas que l'événement ne se produirait pas mais plutôt « qu'il ne survient jamais qu'en marge de son effectuation […] comme reconfiguration du monde » (sous-entendu ici de l'advenant) (Romano, [1998] 1999, p. 65).

> l'aventure humaine ; 4) l'impossibilité de toute datation, d'après laquelle il ne survient pas dans le temps, mais ouvre le temps ou le temporalise. (Romano, [1998] 1999, p. 69)

Il semble exister alors une palette de surgissements qui peuvent être qualifiés d'événements biographiques. Pourtant, tout fait (tout acte) n'en devient pas automatiquement un du seul fait qu'un individu l'aurait discerné dans le flux de l'ordinaire. Des événements peuvent être anticipés, programmés et posséder peu de signification pour un individu. Au contraire, d'autres marquent fortement parce qu'ils le bousculent dans ses repères, ses rôles, ses statuts, ses certitudes quotidiens :

> Certains événements de la vie sont prévus, institués, d'autres sont plus inattendus et encore moins désirés. D'autres types d'événements viennent complètement transformer la vie des personnes et le récit qu'elles en font […]. Pourtant, ces ruptures, mises en scène dans les récits biographiques, vont au-delà des dynamiques personnelles. Si les événements marquent et structurent les parcours des personnes, ils sont aussi la résultante de processus sociaux et constituent des moments de recomposition, de redéfinition, tant de soi que des rapports sociaux dans lesquels ils s'insèrent. Ils interrogent ce qui allait de soi, ce qui était jusqu'à présent significatif pour les personnes, pour la société. […] Les parcours ont alors été considérés d'un point de vue moins balistique que processuel, et la continuité est devenue moins inéluctable. (Bessin, 2009, pp. 17–18)

Nous pensons que l'expérience de mobilité académique internationale ne devient événement biographique que si, sur la durée totale du séjour, et par concentration de tous les autres événements dont il a été question précédemment, les conditions d'authentification par des mesures sont remplies et que l'individu traduit l'ensemble en termes de rupture d'avec un environnement antérieur. Alors, il se trouve à un moment charnière de son existence délimitant un avant et un après : « Le terme de "bifurcation" est apparu pour désigner des configurations dans lesquelles des événements contingents, des perturbations légères peuvent être la source de réorientations importantes dans les trajectoires individuelles » (Bessin, 2009, pp. 17–18).

Ceci entraîne une autre caractéristique : celui qui vit l'événement, spectateur ou acteur, possède le privilège de le nommer. L'événement émerge aussi de cet acte de dénomination, personnelle ou partagée : « Les événements ne sont décelables qu'à partir de leurs traces, discursives ou non. Sans réduire le réel historique à sa dimension langagière, la fixation

de l'événement, sa cristallisation s'effectue à partir de sa nomination » (Dosse, 2010, p. 173).

3.2.3.11 L'expérience comme événement narratif

Christian Lalive d'Épinay observant la vie quotidienne d'un point de vue sociologique et anthropologique remarque qu'elle « a un caractère d'évidence pour le sens commun », et de citer l'exemple de « racontez-moi votre journée d'hier »[50] comme étant « un donné que l'on peut raconter ». D'après un travail sur des récits de vie quotidienne (Lalive d'Épinay, 1983b, p. 17) de personnes âgées, il constate que ceux-ci « [s'organisent] selon un modèle : un « point d'accrochage », une « présentation de rituels », une « irruption de l'événement », des cadres pour le développement de l'histoire qui s'élargissent progressivement allant de la journée à la vie, une « clôture du récit » (*ibid.*, p. 17). Il estime que le quotidien mis en récit révèle « la dialectique de l'individu et de son environnement » (*ibid.*, p. 19).

Nous pensons que le canevas narratif qu'il dégage ici doit être examiné avec intérêt dans le cas d'une situation de mobilité académique internationale, même s'il penche pour le fait que le quotidien aussi bien que l'événement peuvent engendrer du récit alors que, dans le cadre plus strict d'une étude sur « la problématique de l'imbrication des projets d'études et des projets d'immigration comme tendance récente et croissante dans les phénomènes migratoires internationaux » (Guilbert et Prévost, 2009, p. 1), Lucille Guilbert et Claudia Prévost estiment que tout commence avec l'événement[51] :

> Le récit de vie est un *récit* et il n'est pas inutile de rappeler la définition minimale de la structure générale du récit. Le récit est la « représentation d'un événement », quelque chose s'est produit ; « un événement est une transformation, un passage d'un état S à un état S' » ; l'événement n'est pas un récit, il le devient lorsqu'il est raconté, mis en scène, par quelqu'un (Everaert-Desmedt, 1988, p. 11). Le récit de mobilité et de migration est la représentation d'un événement spécifique, celui d'un déplacement et d'une « transition » qui s'espacent et se temporalisent entre le lieu de départ et le lieu d'arrivée, ou des lieux d'arrivées, provisoires ou de longue durée. La structure minimale du récit de vie en contexte de migration forcée présente en situation initiale une vie interrompue qui glisse dans une phase d'actions

[50] À rapprocher de « Racontez vos vacances… » (Bishop, 2010).

[51] L. Guilbert défend la même approche dans un autre article (Guilbert, 2009).

et d'états de transition et qui aboutit en situation finale à une vie inachevée. (Guilbert et Prévost, 2009, p. 23).

3.2.3.12 Le surgissement du héros

Reste que, pour que ce récit se fasse autour d'un événement, il faut un advenant (Romano, [1998] 1999). Pour les deux chercheuses précédentes, si la mise en récit est bien le fait d'un individu donné, elle incite plutôt à un retour sur soi, favorisant ainsi une approche réflexive sur l'événement déclencheur et ses conséquences : « Le récit de vie peut être considéré en lui-même comme un projet d'interprétation et de construction du sens. Les événements de la migration existent en dehors du récit qui en est la représentation. Par contre, le travail de signification, l'attribution de sens, le travail d'interprétation et de réflexivité, donc le travail d'individuation s'opèrent dans et par le récit » (Guilbert et Prévost, 2009, p. 23).

Pour Marie-Madeleine Bertucci, c'est sous l'influence de la présence d'un tiers, le chercheur, que le travail réflexif émergerait : « Dans une certaine mesure, le processus identitaire se construirait en partie au contact du chercheur dans une dynamique réflexive, le moment du récit étant le lieu privilégié de cette élaboration » (Bertucci, 2008, p. 108, note 2). Un tiers, des autres se retrouvent impliqués dans ce processus narratif.

Dans une situation de mobilité académique internationale classique, c'est-à-dire non contrainte, les expériences de type linguistique peuvent constituer les événements autour desquels un récit va se construire. Dans ce cas-là, le bénéfice retiré par l'individu concerne moins un enrichissement intérieur que l'occupation de la place du héros dans une aventure. Puiser dans ses ressources ou faire preuve de stratégies diverses (linguistiques ou autres) pour ne pas se laisser submerger par le découragement constitue un excellent thème de mise en récit « de l'interaction avec autrui » (Deprez, 2002, p. 41), une excellente occasion de faire preuve de stratégie identitaire narrative. L'expérience de l'apprentissage de la langue prend alors une dimension symbolique : elle devient en elle-même « comme une "épreuve" dans le cadre narratif, [un] obstacle placé entre le héros et l'objet de sa quête » (*ibid.*, p. 48).

Au final, nous pouvons envisager l'expérience de mobilité académique internationale dans ses développements événementiels multiples comme des motifs narrativement configurables, comme des parties constituant un tout relevant d'une mise en intrigue.

3.2.4 Les formes de l'expérience de mobilité en bref

Les matières qui donnent formes à l'expérience de mobilité sont en nombre limité. Leur recensement comprend :

– l'espace qui accueille cette expérience et où s'inscrivent quotidien et ordinaire ;
– des apprentissages linguistiques, culturels, interculturels, suivant les cas, sous forme de savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre, apportés par des instances extérieures à l'individu : *autres*, institutions scolaires ou universitaires, musées, sites touristiques, lieux d'hébergement, lieux de restauration, lieux de transit et moyens de transport, etc. ;
– des intervalles de ressourcement personnel (socialisation, quête de soi) ;
– des intervalles de voyages, simples déplacements d'un corps ou dépaysement des esprits.

Dans certains cas, l'intensité prise par ces formes d'expérience vécue est tellement forte qu'elle semble permettre la fusion en une seule de toutes ces matières différentes et balayant tout sur son passage, elle divise le temps en deux, un avant et un après.

Or la situation d'expérience de mobilité, de par les formes d'expérience du même nom qu'elle autorise à émerger, est fondamentalement un lieu de confluence propre à une mise en intrigue, à l'élaboration d'un récit. Ainsi, dans le récit de type biographique qu'en fera alors l'individu ayant éprouvé la forme la plus intense qui soit, cette dernière sera assimilée à un événement, à une bifurcation.

Pour conclure

Au terme de l'examen des éléments permettant une structuration dynamique de la situation d'expérience de mobilité académique internationale, et des différentes formes que cette dernière prend, nous pouvons essayer d'en proposer une définition de type notionnel.

L'expérience de mobilité est un objet qui se construit, pour partie, dans des espaces et des réseaux de relations distincts de ceux qui composent habituellement le quotidien et l'ordinaire d'un individu et dans lesquels certains agirs deviennent possibles ou bien prennent une

valeur particulière du fait de leur réalisation dans un lieu et dans un temps circonscrits.

Cependant, cet ensemble qui constitue comme le cœur de l'expérience de mobilité ne peut émerger ni exister sans deux autres temps qui l'encadrent et qui appartiennent de fait aussi à la notion d'expérience de mobilité : il s'agit du temps précédant la réalisation de l'expérience et du temps lui succédant. Ainsi, l'expérience de mobilité est aussi une construction temporelle tripartie. Mais, comme la description du cœur de l'expérience de mobilité le montre, qui prend sa source dans une situation donnée, les temps la précédant ou lui succédant sont aussi des temps qui s'ancrent dans des espaces, des activités, des imaginaires et des réseaux humains particuliers, ceux de l'ordinaire et du quotidien, qui les accueillent.

Ces variations ne signifient pas que les trois intervalles de l'expérience de mobilité soient disjoints. L'expérience de mobilité ne peut avoir lieu qu'à travers un individu qui fait une expérience de mobilité. Il est donc le principe permettant l'interrelation des trois intervalles constitutifs de l'expérience de mobilité.

Par ailleurs, celui-ci ayant une disposition prononcée pour donner sens à ses actions et se doter d'une identité « rien qu'à lui » à travers la mise en récit de ses faits et gestes, l'expérience de mobilité lui fournit en tant que telle matière nouvelle à mise en intrigue, et à construction d'un récit spécifique, c'est-à-dire à narration d'une histoire, qui par essence fonctionne aussi sur une scansion ternaire, début/milieu/fin et qui pourrait être désigné comme *récit d'expérience de mobilité*.

CHAPITRE 4

RESTITUER[1] UNE EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ ACADÉMIQUE INTERNATIONALE : FORMATS D'ÉCRITURE ET MATÉRIAU NARRATIF

Les deux précédents chapitres nous ont permis de réexaminer la notion de mobilité, en particulier dans le cadre de déplacements de nature académique et à l'échelle internationale. Dans le cas d'une approche dans le champ de la DLC, nous avons insisté sur la place de l'individu agissant dans la constitution de ce qui peut être considéré comme un nouveau paradigme. Ce faisant, nous avons sélectionné dans le phénomène de la mobilité qui est en train de se faire une portion de vécu que nous qualifions d'expérience. Nous en avons cherché différentes définitions et avons conclu, une nouvelle fois, qu'elle ne nous paraissait compréhensible qu'articulée à celui qui la réalisait. Dans l'impossibilité de délimiter une fois pour toutes les dimensions de cet ensemble, nous avons introduit la notion de situation d'expérience de mobilité, une « totalité orientée » (Quéré, 1997). Elle peut être appréhendée comme une interface entre le monde social et l'expérience vécue (que celle-ci soit partielle ou totale, multipliée ou unique, partagée ou intime), à la fois dynamisée par des éléments de structuration qui n'appartiennent pas en propre à un individu mais qui sont de l'ordre du collectif et vivifiée par tous les moments d'expérience vécus par lui. Ces derniers sont cependant tributaires de la situation d'expérience de mobilité dans lesquels ils apparaissent. Nous pensons que nous pouvons en discerner des formes d'intensité variable. Reste que cela n'est possible que dans une restitution qui se matérialise dans des formats, des genres d'écrits, des mises en mots.

---

[1] Nous utilisons les termes « restituer »/« restitution » parce que leur connotation en ce qui concerne les formes, les fonctions, etc., des contenus « restitués », nous paraît la plus faible.

C'est ce passage de l'expérience vécue à cette expérience restituée, ses conditions de réalisation que nous examinons dans ce nouveau chapitre.

Les restitutions d'un séjour de mobilité académique internationale courte s'inscrivent, d'une part, dans un cadre institutionnel avec des pratiques codifiées, l'université et ses pratiques d'écriture qui sont objet d'évaluation, et, de l'autre, dans un format temporel qui renvoie au voyage, avec ses propres pratiques de restitution, et dans ce sens, elles participent de la définition de la *situation d'expérience de mobilité*. D'un côté, les écrits et les écritures scolaires fonctionnent sur un système ternaire autour des pôles de la prescription, de la production et de la réception (et non simplement binaire (narrateur/narrataire) comme il ressort le plus souvent de la réflexion de type linguistique), de l'autre, la question du « genre » des écrits liés à la mobilité, s'étend de la sphère des écrits « scolaires » à celle des écrits de voyage, « littérature » et « récits » de voyage, qui se répartissent eux-mêmes entre un pôle d'écriture de soi ou écriture intime et un pôle d'écriture plus distanciée de type ethnographique.

Par ailleurs, c'est aussi parce que l'analyse actuelle du discours privilégie les significations en contexte et les stratégies des « énonciateurs » (ou bien encore celle du « sujet énonçant » et du « sujet destinataire » (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 227)), repère des *ethè discursifs* (Maingueneau, 2002 et document sans date) que peuvent être posées la question du *scripteur* ou *narrateur*, individu produisant et agissant sur et dans son monde de référence, et celle de la « fiction » et du « réel » dans ses productions, ou plutôt de la gestion qu'il fait de ces deux dimensions dans ses écrits (c'est-à-dire du rapport au réel qu'il affirme par la mise en mots). Ensuite se dégage le point du rapport entre « discours » et « récit », et ses variations disciplinaires comme le « récit de vie », matériau particulièrement adapté à l'investigation du social, et ce plus spécifiquement dans le champ de la DLC à visée socio-anthropologique : si « la séquence narrative » renvoie aussi bien dans la langue courante que dans la savante au « récit », dans la première, il suffit de « raconter » pour qu'il y ait du récit, alors que dans la seconde, son usage correspond à un certain plan de texte, à des modalités de mises en mots bien précis.

Ce sont ces différents points que nous examinons dans ce chapitre – les écritures académiques comme écritures contraintes, les écritures viatiques comme écritures libres, le matériau scripturaire comme production pour différents destinataires, parce que relevant dans son essence du récit.

4.1 Considérations préliminaires

À quelles conditions nous est-il possible de restituer « la réalité » qui nous entoure, quand cette réalité-là même est appréhendée comme une construction « sociale » permanente (Berger et Luckmann, 2006) ? Quelles formes prennent les matérialisations d'un fragment de vie, d'une expérience vécue de mobilité académique internationale, autrement dit sa restitution ?

Dans une situation de mise en mots, quatre lieux de non-coïncidence entre expériences vécues et expériences restituées, cumulatives, accumulées ou uniques, directes ou indirectes, se dégagent : la première concerne la langue et les mises en représentation qu'elle implique ; la deuxième rappelle que différentes temporalités sont sollicitées ; la troisième pose la question du passage vu/vécu/ressenti aux mots, et éventuellement de celui de l'oral à l'écrit ; le quatrième de la différence scripteur/lecteur.

Abandonnant le domaine de l'image qui n'est que « représentation du réel » (Barthes, 1964 ; Bourdieu, 1965 ; Arabayan, 2000 ; Augé, Didi-Huberman et Eco, 2011 ; Alvir, 2013 ; etc.)[2], la question des conditions de la restitution d'une expérience demeure car la langue aussi est posée comme « représentation du réel », et ce à double titre : dans le mouvement du signifiant au signifié[3] et dans la structuration de la réalité sociale, qui s'ensuit, pour et par une communauté linguistique donnée[4]. À en croire certains linguistes, la mise en mots de la réalité la structurerait déjà : « La langue d'une société humaine donnée organise l'expérience des membres de cette société et par conséquent façonne son monde et sa réalité » (hypothèse Sapir-Whorf).

La béance ouverte entre « une réalité » donnée (non pas qu'elle soit un « déjà-là » mais plutôt un vécu) et sa restitution s'amplifie lorsque l'expérience à restituer l'a été dans le cadre d'une mobilité académique internationale alors que, justement, elle est souvent appréhendée et

---

2 Arabayan, M. (2000). *Lire l'image. Émission, réception, interprétation des messages visuels*. Paris : L'Harmattan ; Augé, M., Didi-Huberman, G. et Eco, U. (2011). *L'expérience des images*. Bry-sur-Marne : INA Éditions, coll. « Les entretiens de MédiaMorphoses » ; Barthes, R. (1964). « Rhétorique de l'image », *Communications*, n° 4, pp. 40–51.

3 Il n'est pas de notre ressort de pénétrer plus avant dans les chemins ouverts par ce principe qui peut aussi être lu comme essentialisant.

4 Il s'agit ici d'une communauté idéale.

souhaitée, à tort ou à raison, comme distanciation d'avec un quotidien (Balandier, 1983) et que les instruments langagiers pour dire cette situation sont peut-être inadaptés, décalés (Lenclud, 1995 ; Bonoli, 2008). Les recherches spécifiques menées dans le champ de la DLC posent la question de l'ignorance ou du moins d'une méconnaissance par l'apprenant de « la » réalité sociale dans laquelle il vit (Byram, Zarate et Neuner, 1997, p. 19). Elles explorent aussi des entre-deux d'ensembles nationaux via la notion de « représentation sociale »[5] qui vient troubler encore un peu plus la relation d'accès à un vécu.

À la non-coïncidence langagière entre chose vécue et chose restituée s'ajoute le décalage de la temporalité : temps du vécu et temps de la restitution sont distincts. Cette dernière fonctionne sur le mode du différé, en faisant appel à la mémoire. Elle se situe d'abord, en tant que vécu brut, *hors champ*. C'est le temps de l'appréhension (superficielle ou approfondie) d'une certaine situation « hors quotidien » (dans une durée pouvant varier, volontaire ou provoquée, avec ou non intégration d'autrui dans l'approche), suivant des modalités propres à chaque individu, et en même temps partagées en commun avec d'autres (cette configuration lui conférant une identité collective via certains liens affectifs, certains objets, un imaginaire, des temporalités spécifiques, des discours, etc.). Dans un deuxième temps, il y a restitution de l'expérience de mobilité de manière quasi automatique comme si la raconter était consubstantiel au retour (Christin, 2000, pp. 18–19 ; Urbain, 2008). La « mise en mots » se fait tentative de « transmission » de ce moment vécu à un ou plusieurs individus de sa communauté d'appartenance identitaire (revendiquée, attribuée, reconnue, etc.), de sa communauté d'appartenance linguistique, donc aussi culturelle. Cependant, il ne peut pas y avoir de coïncidence entre les modes d'expérience et de (re)formulation de celle-ci. En effet, il faut convertir « le vu » en « dit » (Laplantine, [1996] 2005, p. 10) : or tout visible est-il repérable ? Tout visible est-il dicible ? Et à quelles conditions ? Dans le travail ethnologique, il y a nécessité de vigilance à au moins deux niveaux : au niveau de « l'attention du chercheur » et au niveau de l'usage

[5] Développée par S. Moscovici au début des années 1960, retravaillée ensuite par un certain nombre de chercheurs en psychologie sociale dont J.-C. Abric ([1994] 2008) et utilisée par des didacticiens tels M. Byram, G. Neuner, L. Porcher (1994), G. Zarate (1986, 1995 et *Les représentations en didactique des langues et cultures*. Paris : Didier Érudition, coll. « Notions en questions », 1997, non consulté) en Europe ou M. Himeta au Japon (2005).

du langage (*ibid.*, p. 10). Voir n'est pas naturel, donc par conséquent pas non plus un acte anodin : « Nous sommes tous en effet tributaires des conventions de notre époque, de notre culture et de notre milieu social, qui à notre insu, nous désigne : 1° ce qu'il faut regarder, 2° comment il faut regarder » (*ibid.*, p. 14). De plus, quoi qu'il arrive, la restitution va se faire sur un mode fragmentaire.

Reste la différence entre une restitution d'expérience par oral ou par écrit. Il n'y pas de coïncidence parfaite entre les figures de l'orateur et du scripteur et de l'auditeur et du lecteur. Le rapport de l'orateur à l'auditeur, au-delà de sa dimension physique prenante, se construit sur le mode de la proximité[6] : la parole dite est aussitôt captée, créant le lien entre individus[7]. De même, dans le cas d'entretiens biographiques, le chercheur peut intervenir à tout moment s'il le souhaite : suivant son protocole de recueil d'entretiens, suivant son besoin de précisions, etc. Entre le scripteur et le lecteur, rien de tout cela[8]. Les relations se jouent sur le mode de la distance, et sur la quasi-impossibilité pour le lecteur de faire part de ses pensées, de ses réactions, de ses questions à la lecture du récit d'expérience fait par le scripteur.

La prise de conscience de ces non-coïncidences doit orienter l'accès aux restitutions d'expérience de mobilité courte qui se déploient dans un cadre où coexistent deux niveaux d'approche du phénomène de restitution : l'approche discursivo-textuelle[9], c'est-à-dire une focalisation

---

6 Bien entendu, les nouvelles technologies permettent à l'orateur et à l'auditeur de ne pas être systématiquement en présence. Dans ce cas, les relations entre orateur et auditeur se trouvent rapprochées de celles du scripteur et du lecteur.

7 Malgré le sentiment d'une situation un peu idéalisée du retour du voyageur, les termes « attraction » et « cercle » tentent de rendre la particularité de cette relation en présence : « Nous avons tous constaté déjà le phénomène d'attraction qui se crée autour d'un voyageur qui revient ; un cercle se constitue, qu'il soit cercle de lectures, d'audiences attentives ou admirations passionnées. Un rêve se tisse et unit le voyageur à un public, c'est ce dernier qui socialement le consacre à son retour, et c'est à ce niveau-ci qu'on peut parler pour partie de la socialité du récit de voyage » (Christin, 2000, pp. 18–19).

8 Rappelons que nous ne prenons pas en compte ici les clavardages.

9 En nous appuyant, dans un premier temps, sur la lecture des entrées des termes *texte*, *discours*, *séquence*, *genre* dans des dictionnaires de disciplines (Charaudeau et Maingueneau, 2002 ; Mesure et Savidan, 2006 ; Maingueneau, [1996] 2009 ; Ferréol, 2010), puis sur la consultation d'articles ou d'ouvrages de spécialistes de la question (Adam, 2001a, 2001b, 2005, 2006 ; Bishop, 2010 ; Bronckart, 2006 ; Cislaru et Sitri, 2009 ; Guillemette et Lévesque, 2006 ; Halté, 1988 ; Rastier, 2005 ; Rastier et Pincemin, 1999 ; Ricœur, 1983-1985, 2000), sur celle de sites d'articles

sur le matériau référentiel en lui-même, système de production cohérent et organisé suivant des règles, ou comme expression d'une relation au monde social d'appartenance, c'est-à-dire expression d'une position dans un champ à un moment donné ; l'approche typologisante et générique[10], c'est-à-dire une focalisation sur des options de structures reproductibles, en partie parce que transmissibles (configuration narrative, arrangements descriptifs, formats, etc.).

4.2 La restitution de l'expérience de mobilité entre pôles scolaire et viatique pour les écrits et les écritures

Stricto sensu, l'écriture d'une expérience de mobilité académique internationale courte ne devrait pas déborder du cadre dans lequel elle se trouve inscrite, c'est-à-dire le cadre institutionnel académique, un des éléments structurants de la situation d'expérience de mobilité, qui possède un certain nombre de spécificités dimensionnelles. Pourtant, les formats d'écriture qui y sont utilisés et pratiqués, dans cette situation spécifique,

---

de revues mis en ligne (*Signo*, *Pratiques*), et dans un souci de clarification, nous en proposons désormais nos propres définitions :

Texte : ce terme désigne tout d'abord le document *écrit* à l'état brut ; il est aussi cette construction composée d'unités phrastiques écrites, elles-mêmes composées d'un ensemble d'éléments isolables séparément, dont la signification totale dépasse la somme de la signification de chacune de ces dernières. Cette construction sera aussi désignée par le terme « matériau textuel », « énoncé textuel ». Le matériau textuel est composé d'un certain nombre de séquences.

Discours : il fait référence à un énoncé textuel (dans le sens défini précédemment pour ce terme) ; l'usage de ce terme indique que nous cherchons à déterminer les effets qui peuvent être produits par un matériau textuel par l'énonciateur, c'est-à-dire leur portée en tant qu'acte de langage, et la valeur symbolique qui peut leur être attachée. Cet aspect est aussi sous-entendu dans le terme « objet discursif ». La dichotomie oral/écrit n'intervient pas dans l'acception du terme « discours ».

10 Nous adoptons les définitions suivantes :

Séquence : elle correspond à une partie du matériau textuel ; elle peut lui donner sa couleur spécifique soit le prototype textuel ; la nature de la séquence détermine un horizon d'attente pour le lecteur : elle lui permet d'anticiper la logique structurelle du déroulement textuel.

Genre : nous le considérons comme une production spécifique instituée dans le monde social. Son existence fonde le mode dialogal entre scripteur et lecteur. Le genre peut influer sur la textualisation.

possèdent une ambiguïté intrinsèque : ils ne sont en général pas propres à l'institution scolaire[11] mais se trouvent aussi sollicités dans le cas de l'écriture viatique qui elle-même tend à se confondre avec l'écriture de l'expérience de mobilité académique (via des formats ou certains contenus), en particulier dans leur réduction « touristique » (Papatsiba, 2003, p. 135). En même temps, l'écriture du voyage n'est absolument pas monolithique, et il arrive qu'elle puisse être rapprochée d'une catégorie d'écriture académique lorsque le scripteur choisit d'adopter une posture de distanciation. Enfin, nous nous intéresserons aux pratiques d'écriture dans la société japonaise : celles qui sont considérées comme classiques dans le cas de l'enseignement supérieur et celles qui touchent à la restitution du voyage.

4.2.1 Spécificités des écritures de l'expérience de mobilité académique internationale

Notre réflexion s'appuie sur des travaux concernant les littératies[12] universitaires, mais « en restreignant […] le domaine aux pratiques de la production d'écrit, excluant donc les pratiques de lecture » (Delcambre

---

[11] Nous utilisons indistinctement les termes « scolaire », « universitaire » voire « académique » dans ce chapitre. Dans un premier temps, nous entendons le terme « scolaire » comme englobant tous les niveaux d'études existant de la maternelle à l'université, sauf précision. Ce n'est que lorsque nous rapportons la question de la restitution au niveau spécifique de la mobilité académique internationale que nous lui substituons celui d'« universitaire ». Par ailleurs, dans l'usage général, « académique » renvoie très souvent uniquement à « universitaire » et les « écrits académiques » incluent les écrits de type « mémoire », « article scientifique », « thèse ». Ici nous préférons situer ces écrits « longs » dans la catégorie des « écrits scientifiques » et réserver l'usage d'« écrits académiques » à des écrits plus courts qui font l'objet d'une validation via une note ou un commentaire succinct.

[12] « Dans sa première acception, la littéracie englobe donc tous les besoins que produit une société donnée, dans les domaines de la lecture et de l'écriture, et leur maîtrise […] » (p. 2) : Rispail, M. (2011). « Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques ». Forumlecture.ch, n° 1. Document 11 pages : <http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf> ; « Dans un numéro récent de *Recherches et applications*, *le Français dans le Monde*, Bouchard et Kadi (2012) définissent la notion de littératie comme "globalement, au-delà des savoir-faire rédactionnels et lecturels, une culture de l'écrit, qui permet à qui la possède de maîtriser le temps, l'espace, le monde d'une manière spécifique" (p. 11) » (p. 4) : Molinié, M. et Moore, D. (2012). « Les littératies : une *Notion en Questions (NEQ)* en didactique des langues », dans M. Molinié et D. Moore, D (dir.), *Notions en Questions (NeQ) en didactique des langues – Les littératies.*

et Lahanier-Reuter, 2010, p. 8). I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter proposent une typologie des écrits universitaires en trois grands groupes :

– ce qu'on peut nommer les écrits académiques, au sens restreint du terme, en désignant par là les écrits que les étudiants sont amenés à produire tout au long du cursus pour valider leurs études, qui sont à la fois des écrits d'examen et des écrits qui accompagnent leur formation intellectuelle
– les écrits qui, plus spécifiquement, initient à la recherche, qui instituent l'écriture comme une initiation ou une formation au travail et au métier de chercheur […]
– les écrits des chercheurs eux-mêmes […] (*ibid.*, p. 8)

Elles en concluent que « l'écriture universitaire n'est pas monolithique » (*ibid.*, p. 8).

Les écritures scolaires forment-elles un genre (Boré, 2007, p. 19) ? B. Schneuwly et J. Dolz (1997) répondent par l'affirmative car ils attribuent un rôle fondamental au genre comme lieu de réalisation de l'activité langagière dans le cadre scolaire en général, que celle-ci relève du domaine de l'écrit ou de l'oral : « Nous faisons l'hypothèse que c'est au travers des genres que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants. Par leur caractère intermédiaire et intégrateur, les représentations de caractère générique des productions orales et écrites constituent une référence fondamentale pour leur construction » (Schneuwly et Dolz, 1997, p. 29).

Pour M.-C. Pollet, c'est la textualisation du matériau autour de « l'explicatif » qu'il soit « explication, explicitation, justification, stratégie explicative, ou encore texte, séquence ou discours explicatifs » (Pollet, 1997, p. 773) qui se rencontre à profusion dans le cadre académique, qui situe le genre académique sur un continuum allant de la zone de « l'interaction entre scientificité et didaxie/vulgarisation » (*ibid.*, p. 774).

Par ailleurs, penser le genre, c'est aussi dégager la dimension historique de l'objet. Ainsi, pour M.-F. Bishop (2006a, 2010) qui s'intéresse spécialement aux écritures de soi à l'école primaire et qui cherche à en dégager les traits récurrents, les caractéristiques du genre varient suivant les époques.

L'essentiel de la problématique liée à l'émergence et à l'existence d'un genre « mobilitaire » qui trouverait sa source dans des écrits de restitution d'expérience nous paraît à l'heure actuelle tributaire de travaux qui concernent surtout les productions à l'intérieur du cadre scolaire

---

Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle, vol. 9, n° 2, pp. 3–14 : <http://acedle.org/IMG/pdf/01_Molinie_Moore.pdf>.

(sauf exception hors champ DLC comme Courant, 2012), l'approche spécifiquement liée à la « mobilité académique internationale » restant une exception (par exemple, Papatsiba, 2003 ; Gerber, 2012). Ainsi, le cadre scolaire fournit des questionnements sur le ou les genres qui s'y rencontreraient (de Pietro et Schneuwly, 2003 ; Boré, 2007 ; Bishop et Cadet, 2007), sur leur enseignement et leur apprentissage (Schneuwly et Dolz, 1997 ; Bishop et Penloup, 2006 ; etc.). D'autres travaux se positionnent dans une approche liée au niveau d'enseignement : pré-scolaire, primaire, secondaire ou supérieur (Penloup, 2006 ; Bishop, 2006a ; Pollet, 1997 ; Delcambre et Jovenet, 2002 ; Donahué, 2001). Des auteurs se penchent sur les productions recueillies (Bishop, 2010 ; Penloup, 2006 ; etc.) en tant que texte ou discours spécifique (Pollet, 1997). Se dégagent alors une série d'interrogations sur les scripteurs en général (Delcambre et Reuter, 2002 ; Delcambre, 2007 ; Thapliyal, 2008) et celle du rapport complexe de ces derniers avec un commanditaire (Papatsiba, 2002).

Nous posons que ce qui s'applique à la question du genre scolaire en général abordée à partir de plusieurs angles – formes, formats, supports, etc. – vaut aussi pour celle du genre des restitutions dans des situations d'expérience de mobilité. Les travaux cités précédemment fournissent des ouvertures pour tenter de dégager les modes de structuration des écrits et des écritures d'une expérience de mobilité courte en contexte scolaire : quels en sont les normes et formats préétablis ? Quelles contraintes intrinsèques paraissent-elles les plus saillantes ?

4.2.2 Formats d'écriture

Le genre « mobilitaire » mérite d'être appréhendé et défini à la suite d'observations empiriques et d'être reconnu comme soumis à variation, en particulier du fait des formats d'écriture dans lesquels il se réalise. L'utilisation d'outils ou de dispositifs spécifiques tels le journal ou le rapport dans le cadre de pratiques mobilitaires courtes est difficile à dater chronologiquement. Nous pouvons juste supposer qu'elle est légèrement postérieure à leur introduction dans le monde de l'éducation en général.

4.2.2.1 Caractéristiques générales des formats

Les explorations dans les travaux concernant les écrits et écritures en milieu universitaire ou en situation de mobilité académique internationale,

lorsque les dimensions linguistiques ou interculturelles de l'efficacité des séjours sont spécialement mises en avant à des fins d'« évaluation », permettent de dégager des tendances dans les catégories d'écrits sollicitées. Les recherches anglo-saxonnes ou francophones se présentent sous deux « couvertures » distinctes. D'un côté, il y a celles, les plus nombreuses, qui disent s'intéresser à l'expression d'un individu[13] (élève, apprenant en langue ; étudiant dans un cursus de formation professionnelle ; étudiant en situation de mobilité académique, etc.) sur sa trajectoire (Jeanneret, 2010) dans laquelle s'exprime son répertoire plurilingue et pluriculturel (Molinié, 2006a ; Castellotti et Moore, 2010), en contexte « in vitro » ou « in vivo » (Gohard-Radenkovic, 2000, 2004, p. 198), et ce sont alors les aspects « biographiques » qui sont surlignés (Grandcolas, 1986 ; Berchoud, 2002 ; Perregaux, 2002a ; Molinié, 2004 ; Hess, 2006 ; Cadet, 2006 ; Bishop et Cadet, 2007 ; etc.) dans toute leur variété et leur ambiguïté (Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009a), autrement dit les aspects textuels et discursifs voire des mises en dessins (Molinié, 2009b ; Castellotti et Moore, 2009, 2011 ; Himeta, 2013 ; Pungier, 2014a ; Robin, 2014b). De l'autre côté, il existe les recherches qui proposent de s'intéresser aussi de manière approfondie, au moins dans un premier temps, aux formats (Molinié et Lankhorst, 2010) et structures des mises en mots (Cadet, 2004, 2007 ; Molinié, 2004, 2011) avant d'explorer les formes des écritures du « je », « sujet textuel » (Donahué, 2001, 2007a), les tensions auxquelles il est soumis suivant les cadres et contextes de la textualisation.

4.2.2.2 Le journal et ses variations

Les documents recensés dans le champ de la DLC se déclinent en diverses appellations. Certaines tournent autour du journal (*diary*) : *journal d'apprentissage* (Cadet, 2004a, 2004b ; Hess, 2006 ; Molinié, 2004, 2005), *journal de bord d'apprentissage* (Cadet, 2006, 2007, 2012), *journal d'étonnement* (Barbot, 2005, 2010a ; Develotte, 2006), *journal de bord* (Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder, 2012) et aussi éventuellement *portfolio* (Tracer, 1999 ; Bucheton, 2003 ; Molinié, 2011a) parce qu'une de ses caractérisations possibles peut être centrée sur

---

13 Les références reprises ici s'inscrivent dans un panorama élargi d'écrits universitaires et dépassent le cadre strict de la mobilité académique internationale.

l'apprentissage, d'où une appellation en accord : *portfolio d'apprentissage* (Chevallard et Ladage, 2008, p. 8).

Comment comprendre ces variations dans les appellations ? Celles qui concernent le *portfolio* et le *journa*l tiennent à la nature même des documents de départ qui sont issus de sphères totalement différentes et possèdent des ambitions distinctes : le monde artistique et la volonté d'une mise en avant de soi pour l'un (Chevallard et Ladage, 2008, pp. 1–3), la sphère de l'intime, du repli sur soi pour l'autre. Ils entrent en tant que dispositifs ou outils dans le domaine de l'éducation dans les années 1980 (Cadet, 2007, p. 39) ou au milieu des années 1990 (Chevallard et Ladage, 2008, p. 3) et c'est alors qu'ils peuvent être dits l'un et l'autre « d'apprentissage ». Restent les distinctions concernant les journaux entre eux.

C. Develotte rappelle dans son travail sur les journaux d'étonnement (2006) les origines de cette catégorie, dont certaines sont, d'après son témoignage, japonaises (note 2)[14].

En ce qui concerne le journal de bord et le journal d'apprentissage, il faut remarquer que, tout d'abord, ils n'ont pas été considérés comme des doublets puisque certains travaux de L. Cadet portent sur une version longue de l'appellation : « journal de bord d'apprentissage » (2006, 2007, 2012). Cependant, dans les corps des textes, elle préfère celle abrégée de « journal d'apprentissage » (2012)[15]. Cette variation et le fait de trouver ici et là l'une ou l'autre de ces dénominations peuvent se comprendre d'une part par un élément d'antériorité historique (le journal de bord des marins précédant le journal d'apprentissage des apprenants) et par ce sur quoi chacune d'entre elles insiste : la position à un moment donné, une description ou une dynamique, un processus.

Le journal de bord et ses variantes (Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder, 2012) fait l'objet de l'attention des chercheurs en DLC et ce à différents niveaux en tant qu'instrument pour la recherche (Baribeau, 2005 ; etc.), pour l'apprentissage linguistique (Bailey, 2001 ; Mori, 2007 ; Tanaka, 2009 ; etc.) ou interculturel (Barbot, 2010b ; Dervin,

---

14 Nous avons saisi la balle au bond et essayé de retrouver l'intitulé en japonais du journal d'étonnement et éventuellement des études le concernant. Malheureusement, nos recherches sur la toile n'ont rien donné de concluant.

15 Appellation qui a sans doute connu un état intermédiaire : « un journal de ses apprentissages » (Crinon, 2002), un « journal des apprentissages » (Crinon, 2008).

2007c ; Jackson, 2005, 2009 ; etc.), pour la formation (Grandcolas, 1986 ; Develotte, 2006 ; Cadet, 2007, 2012 ; etc.), comme outil dans un dispositif mobilitaire professionnel (Reinhardt et Rosen, 2012), instrument d'enquête pour approfondir une réflexion identité/altérité (Gohard-Radenkovic, 2009 ; Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009b) et représente un outil privilégié pour les analyses de type qualitatif. L. Cadet (2007) travaillant sur des journaux d'apprentissage linguistique dans un contexte privilégié (Licence FLE) souligne les contradictions inhérentes à ce matériau de restitution d'expérience dans le cadre académique qui peuvent être perçues par les scripteurs :

> – un horizon de référence intertextuel comportant des modèles de rédaction qui s'opposent : écriture académique – auquel renvoie l'institution universitaire –, écriture personnelle – du type autobiographique, qu'évoque le terme journal ; […]
>
> la liberté d'écriture que laisse supposer le terme journal et la contrainte de parler de soi à un lecteur-évaluateur incarné par l'enseignant de langue lui-même. Ce lecteur pose des contraintes rédactionnelles et influence, de par sa présence même, par les consignes qu'il donne et par ce qu'il représente, la forme et le contenu du journal d'apprentissage. (Cadet, 2007, pp. 40–41)

Plus récemment, L. Cadet (2012) a relevé un ensemble d'éléments caractéristiques de l'écriture du journal en contexte académique que nous pensons pouvoir être retrouvés dans les situations de mobilité académique internationale : absence d'expérience antérieure dans le cursus d'études[16], « liberté d'écriture » requise par un enseignant-notateur, formatage des documents, etc.

Enfin, notons que journal de bord ou journal d'apprentissage privilégient *a priori* une écriture régulière, de type *au jour le jour* (Hess, 2006, p. 71) mais aussi inévitablement « fragmentaire » (*ibid.*, p. 72 ; Badiu, 2008).

---

[16] Dans le cas présent, seuls les étudiants ayant suivi nos cours de FLE en première année pouvaient avoir déjà rencontré le « portfolio » comme outil académique et avoir été initié à l'ambivalence de son écriture : objet d'évaluation et exposition de ses sentiments intimes lors de l'apprentissage de la langue (Pungier, M.-F. (2011c). « À propos de portfolios pour apprenants de FLE à l'UPO : bilan (2005–2011) et perspectives (2012–2015) », *Gengo to Bunka* (言語と文化), vol. 10, Université Préfectorale d'Osaka, pp. 53–70). Notons que M. Anquetil suggère de s'appuyer sur le portfolio européen des langues comme outil d'évaluation pour « une certification contextualisée du français dans le monde » (Anquetil, 2013, pp. 86–87).

4.2.2.3 Le rapport

Il existe encore un type d'écrit possible qui se distingue des deux précédents par le moment de l'écriture. Si ces derniers ne peuvent être écrits que « dans le coup » (Hess, 2006, p. 71), le rapport, lui, appartient aux écritures de l'après. Son utilisation dans le monde de l'éducation et dans le domaine de la mobilité académique internationale apparaît « naturelle » et ne fait pas l'objet de débat ou de discours explicatifs spécifiques dans le champ de la DLC par exemple. Un travail de recherche comme celui de V. Papatsiba fait plutôt figure d'exception (Papatsiba, 2002, 2003).

Au Japon, T. Iwaisako (2000), T. Kono (2002), N. Kinoshita (2007), Y. Murasawa (2010) font du rapport un exercice intellectuel, un exercice de production scientifique, dans le sens où chacun d'entre eux demande à son étudiant scripteur idéal de s'abstenir d'opinions personnelles (Murasawa, 2010), de s'appuyer sur des recherches antérieures (Kono, Murasawa), de justifier ses positions par « l'exposition de preuves » (Kono, 2002, p. 48).

4.2.3 L'écriture comme résultante de contraintes

S'il n'est pas possible de déterminer sans ambiguïté des genres « scolaires » par excellence en tant que tels ou bien des formats d'écriture spécifiques à l'écriture de la restitution de l'expérience de mobilité académique, l'écriture scolaire possède cependant des caractéristiques propres qui resserrent l'étendue des productions pouvant être considérées comme « légitimables » dans le domaine : il s'agit d'une part de la soumission à évaluation, qui résonne très souvent comme un monopole du monde éducatif[17], et d'autre part de l'existence d'un point de départ à l'expression écrite : la consigne ou prescription qui peut être lue en termes d'attente de la part des scripteurs.

Au-delà du critère docimologique, et outre les registres de la production et de la réception, il apparaît alors que l'écriture dans le cadre de l'institution scolaire et universitaire en implique un troisième : celui de la prescription. Il est alors aussi possible de considérer les productions comme des réponses à des attentes des prescripteurs et comme des

---

17 Pour M. Vial (2013), elle relève toutefois plutôt du « champ des ressources humaines » et est appliquée ensuite « dans la relation éducative » (p. 20).

manifestations d'incorporation de normes qui vont au-delà de simples savoir-faire scolaires.

4.2.3.1 L'évaluation et la prescription comme contraintes

S. Plane détaille cinq contraintes exerçant leur influence sur les productions en milieu scolaire :

> […] nous considérons donc l'écriture comme une activité qui oblige le scripteur à gérer cinq catégories de contraintes différenciées par l'instance qui les impose et par le degré de liberté qu'elles lui laissent
>
> - des contraintes d'ordre linguistique ;
> - des contraintes d'ordre psycholinguistique imposées par les limites des ressources cognitives du scripteur ;
> - des contraintes résultant de prescriptions imposées par la consigne ou que le scripteur s'impose […] ;
> - des contraintes imposées par le medium de production […] ;
> - des contraintes imposées par le texte produit […]. (Plane, 2006, pp. 46–48)

Nous les reconnaissons agencées différemment dans les termes plus classiques d'évaluation et de consignes.

La contrainte docimologique est abordée différemment suivant les publics analysés par les chercheurs et les enjeux attachés à l'exercice d'écriture. J.-M. Baudouin qui s'intéresse à un contexte universitaire semble minimiser son influence sur les contenus des productions obtenues dans le cadre d'un séminaire de formation, même s'il les qualifie de « textes didactiques » lorsqu'il veut souligner le lieu et les contraintes d'effectuation de départ (Baudouin, 2004, pp. 398, 405). Au contraire, M.-F. Bishop, observant l'écriture autobiographique en milieu scolaire, souligne l'effet de mise en conformité apporté par le critère docimologique qui porte à la fois sur le matériau textuel lui-même et à la fois sur des contenus supposés attendus :

> L'élève ne peut s'inscrire dans un genre littéraire, dont il respecterait les contraintes, car il lui faut répondre à l'attendu institutionnel qui est d'ordre langagier, c'est-à-dire prouver sa capacité à utiliser l'écrit. L'interaction entre le scripteur et le lecteur est, de ce fait, très différente de celle de l'échange littéraire puisque le but n'est pas de distraire, informer ou créer. Il n'existe pas de pacte volontaire, car les rôles sont déterminés par l'institution : le lecteur est à l'école un évaluateur dont l'avis prime sur tous les autres paramètres.

> Ce qui conduit à un paradoxe second, qui se manifeste sous la forme d'un calcul de ce que sera le résultat de l'évaluation, de manière à l'anticiper et à s'y conformer. L'écrit scolaire est ainsi produit dans un souci de conformité à ce qui est supposé attendu par le correcteur. […] en écrivant un élément de son vécu, l'élève doit d'abord prouver ses compétences linguistiques, il cherche ensuite à s'approcher le plus possible de ce qu'il croit attendu du correcteur. (Bishop, 2006a, p. 23)

M.-F. Bishop et L. Cadet estiment que des étudiants peuvent être bloqués dans leur passage à l'écriture lorsqu'ils ne réussissent pas à définir les attentes de l'institution ou de son représentant (et non pas seulement parce qu'ils ne sont pas familiarisés à l'écriture personnelle dans le cadre scolaire) :

> Toutefois, il nous semble que ce n'est pas tant la modalité d'écriture en JE qui leur pose véritablement problème mais […] des difficultés à choisir les « thèmes » importants pertinents jugés non pas véritablement de leur point de vue d'étudiants-scripteurs mais plutôt du point de vue du lecteur : la véritable question qui se pose alors ici aux étudiants n'est pas tant « comment/en quoi mon écrit va participer à ma formation » mais bien plutôt « qu'est-ce que mon lecteur et au-delà de lui, qu'est-ce que l'institution universitaire, attend de moi ? » (Bishop et Cadet, 2007, p. 24)[18]

L'écriture en contexte scolaire relève donc de l'existence de trois instances différentes, le prescripteur, le scripteur et le lecteur, et de la conscience qu'a le deuxième de la manière dont il doit gérer ses relations avec les deux autres. Si elles peuvent être bien vécues et assumées (Molinié, 2004), elles peuvent être source d'ambivalence (Papatsiba, 2002, p. 231), d'insécurité (Cadet, 2007, p. 40), de « tension » (Bishop et Cadet, 2007, pp. 8, 23, 25).

Ainsi, la production ressort à la fois de ce qui est de l'ordre de l'élaboration et de la construction personnelle et de l'inscription d'un texte et d'un discours dans un cadre estimé ou supposé connu d'avance, c'est-à-dire de l'ordre de la reproduction. Le scripteur devrait pouvoir passer d'une logique à l'autre pour satisfaire aux prescriptions demandées (Berchoud, 2002, p. 155).

---

18 Ces chercheuses soulignent à plusieurs reprises les variations de contenus susceptibles d'apparaître non seulement suivant le fait que les consignes d'écriture ont été clairement explicitées ou non mais aussi suivant le rapport que le scripteur-étudiant entretien avec son lecteur-évaluateur (p. 28).

Ce grand écart entre la demande prescriptive et les objectifs assignés à l'exercice se retrouve-t-il dans les situations de restitution de l'expérience de mobilité académique courte ? La question mérite d'être posée au vu de la proximité possible entre l'injonction « racontez vos vacances », couramment utilisée à l'école primaire, et les impulsions d'autorités académiques souhaitant un retour sur une expérience de séjour à l'étranger.

4.2.3.2 Les contraintes et leurs fonctions de stabilisation

C. Donahué examinant comment la production d'écrits participe à l'entrée des étudiants dans une communauté académique[19] (2001) estime que ces derniers occupent dans leurs travaux plusieurs « positions discursives », qu'ils témoignent de plusieurs « façons de se déplacer dans la conversation académique » (Donahué, 2001, pp. 82, 86). Elle interprète alors ce phénomène comme le signe que « [l']étudiant dessine par son écrit une relation à ce qui n'est que partiellement à lui : l'institution, la langue de cette institution » (*ibid.*, p. 87). Elle désigne cet individu écrivant par l'expression de « Sujet textuel »[20] mais elle ne le conçoit pas comme étant statique ou d'un seul tenant, bien au contraire même. S'appuyant sur G. Mead, elle ne lui reconnaît aucune « substance localisable » (*ibid.*, p. 87) et le voit qui « glisse entre [différentes] positions sans qu'elles ne soient bien délimitées : ni pour le locuteur qui change de rôles sans forcément s'en apercevoir […] ni pour le récepteur ou le lecteur qui ne peut dire avec certitude, « ici, cet écrivain se représente-parle-écrit en tant que… » (*ibid.*, p. 87).

La textualisation d'une expérience de mobilité, dont nous avons vu précédemment qu'elle peut être lue comme pouvant prendre jusqu'à la forme intense d'un événement d'apprentissage linguistique, culturel, interculturel, comme une prise de conscience d'une assignation ou d'une revendication d'appartenance identitaire, comme un événement biographique, permet au scripteur de se présenter, sujet écrivant, selon les séquences en jeu comme un sujet privilégiant plutôt une face psycho-affective ou bien plutôt psycho-sociale. Si le passage à la mise en mots dépend d'un cadre contraignant particulier, il peut encore se

---

19 Ceci correspond à un niveau d'enseignement-apprentissage différent de celui dont J.-P. Bernié s'est inspiré pour construire sa définition de la « communauté discursive ».

20 La majuscule est dans le texte original.

manifester sous la forme de ce sujet écrivant pour et par ce cadre, par exemple comme « sujet cognitif » dans le cadre scolaire (Thapliyal, 2008, p. 200). Il convient donc d'envisager plusieurs voix qui se cristallisent autour des éléments structurants de la situation d'expérience (institution, âge de la vie, agirs et réseaux familiers, voyage) et qui s'expriment dans la restitution : « je étudiant », « je apprenant », « je voyageur », « je générationnel », « je consommateur », « je appartenant à des réseaux réels (famille, amis, connaissances, club d'université, etc.) ou imaginés (nation) ou bien encore « je stagiaire », « je locuteur de français », etc.[21]. Si le scripteur d'une expérience de mobilité est unique, ses figures *narratives* ne le sont pas.

4.2.3.3 L'écriture contrainte comme médiation du social

La réflexion sur l'existence ou non de genres scolaires et celle de leurs formes possibles ou avérées nous interpellent moins pour elles-mêmes et pour leurs conséquences pratiques comme contenus à enseigner, comme écritures à enseigner (Bishop, 2006b) (à qui ? comment ? dans quels buts ?), autrement dit pour les dimensions implicites de « reconnaissance » et de « maîtrise » par des individus, que parce qu'elles posent la question d'un rapport avec la société qui les produit et des relations entre cette dernière et le milieu scolaire ou académique. Plusieurs perspectives de lecture de ces relations existent.

B. Schneuwly et J. Dolz (1997), par exemple, insistent sur la fonction médiatrice du genre. Ils le pensent comme une incarnation de pratiques langagières (p. 29) dans laquelle « le langage [a] une fonction de médiation par rapport [aux pratiques sociales en général] » (*ibid.*, p. 28). Toutefois, le genre à l'école diffère du genre dans la société dans la mesure où il « n'est plus seulement outil de la communication, mais en même temps objet de l'enseignement/apprentissage » (*ibid.*, p. 30). Bien plus, pour ces chercheurs, le contexte scolaire tend à recréer les genres pour ses

---

21 S'intéressant aux manières d'« "écrire sur soi" en contexte universitaire de formation professionnelle » et travaillant sur un corpus de journaux de bord d'étudiants en FLE, L. Cadet (2012) distingue *a priori* les figures d'« un "je-apprenant", [d']un "je-scripteur" et [d']un "je-professionnel […] de l'enseignement" » (p. 198). On notera les vives critiques pesant sur le « je » scripteur de la *biographie langagière* du *Portfolio européen des langues* émises par M. Anquetil, M. Derivry, A. Gohard-Radenkovic. Ces chercheuses estiment que ce format d'écriture revient à inscrire les possibilités d'expression de l'étudiant dans un cadre normatif et prescriptif (Anquetil, Derivry et Gohard-Radenkovic, 2017).

besoins propres, c'est-à-dire la maîtrise de ces derniers (p. 30) qui sont alors déclinés comme sous forme de litanie : « Des suites relativement stéréotypées balisent l'avancée à travers les degrés scolaires, la plus connue et canonique, qui peut cependant subir des variations importantes, étant "description-narration-dissertation", genres auxquels s'ajoutent, selon les périodes, le compte rendu, le résumé, le dialogue » (*ibid.*, pp. 30–31).

De son côté, J.-P. Bernié (2002) privilégie un continuum générique. Il n'oppose pas « la société » à « l'école » mais avance l'idée que chaque entité refaçonne et redéfinit un genre suivant un certain contexte, dans le cadre d'une certaine communauté discursive[22], toujours soumise à un processus de co-construction :

> Les différences observables entre divers genres discursifs scolaires et leurs réalisations sociales externes […] ne sont pas de l'ordre de la relation entre un prototype scolaire « pur » et des réalisations dégradées ; […]elles ne sont pas non plus de l'ordre du clivage entre le socialement attesté, donc authentique, donc vivant d'un côté, et le scolairement défini, donc artificiel, donc définitivement opaque de l'autre : les genres discursifs scolaires sont, sur un continuum, des variantes propres à une communauté discursive spécifique, à une communauté d'instruction : ils sont des genres du « travail de l'école » au même titre que leurs variantes externes sont les genres du travail d'une autre communauté discursive […]. (Bernié, 2002, p. 80)

Dans la communauté discursive ainsi circonscrite, J.-P. Bernié met en avant « l'usage d'un certain nombre d'outils » (*ibid.*, p. 78) ou bien la notion de « stabilisation [de] manière d'agir » (*ibid.*, p. 78) et dans le même temps, suggère une plasticité et une élasticité en ce qui concerne le cadre général d'extension des pratiques matérielles et introduit la possibilité de variation en ce qui concerne le groupe des co-acteurs impliqués et dans le processus discursif et dans l'élaboration des outils en partage. Il semble donc qu'un double mouvement s'y effectue, qui n'est pas sans rappeler la double hélice identitaire de J.-P. Kaufmann (2004, 2008) : d'un côté intégrateur, centripète et stabilisateur, et de l'autre en expansion et en perpétuelle évolution, centrifuge : « Cette nécessaire construction à l'école de nouveaux rôles sociaux, à articuler avec de nouveaux savoir-faire, informés par une référence en actes aux pratiques sociales et langagières des communautés de référence, constitue le fondement de la notion de communauté discursive […] » (Bernié, 2002, p. 82).

---

[22] Pour la question de la communauté discursive, voir ci-après.

Ce premier angle d'examen des écritures scolaires a permis de dégager les dimensions qui les font exister en tant qu'inscriptions dans un social donné : elles en sont à la fois des résultats – elles se nourrissent des questionnements, des croyances et des valeurs qui traversent ce dernier – et de nouvelles émanations qui le reflètent.

La distinction entre ces pôles, prescription, production, réception (Boré, 2007) se révèle heuristiquement extrêmement féconde. De plus en milieu scolaire, le processus d'écriture ternaire proposé ci-dessus tend à prendre la forme d'une boucle avec un report du pôle réceptif sur le pôle prescriptif et non pas celle d'un schéma en ligne droite, dont l'une des extrémités, celle de la réception, s'évaserait ou se scinderait en une multitude de fils, de manière à symboliser un lectorat plus nombreux que l'unique figure, si elle existe vraiment en tant que telle, du prescripteur. Autrement dit, dans un cadre scolaire, les prescriptions *referment* l'espace d'écriture sur lui-même.

Elles permettent par exemple de considérer l'écriture comme se déployant dans le temps, de lui attribuer une dimension temporelle, mais aussi de l'envisager comme occupation de différentes positions dans cet espace, donc de la lire comme une suite de déplacements du scripteur qui peuvent être suivis *à la trace*.

Il nous faut désormais examiner les possibilités ouvertes par les écritures issues du champ du voyage lui-même.

4.2.4 Spécificités des écritures viatiques

4.2.4.1 Les écritures viatiques : un genre « métoyen »

Reconnaître à travers l'existence pléthorique d'écrits liés à la restitution d'expériences de voyage un phénomène éditorial en expansion (Pasquali, 1995, p. 21) est une chose[23], nommer cette somme d'ouvrages en est une autre. Nous nous intéressons au voyage parce qu'il est une condition

[23] La bibliographie sur les récits de voyage, littéraires ou non, est plus qu'abondante. Nous signalerons juste l'existence d'un Centre de Recherche sur la Littérature des Voyages (http://www.crlv.org/swm/Page_accueil_swm1.php) ou l'intérêt contemporain de la recherche québécoise en sciences humaines et sociales sur la question des « migrations ».

obligée et un aspect de la mobilité académique, ou bien de la recherche ethno-anthropologique.

Deux dénominations apparaissent très utilisées : « récit de voyage » et « littérature de voyage ». Si, dans un premier temps, elles peuvent sembler quasi-synonymes, pour A. Pasquali le passage du « récit » à la « littérature » présente un avantage certain : celui d'élargir l'assise des productions textuelles visées et permettre à des lecteurs d'aborder le voyage aussi bien par la « littérature » que par l'ethnologie, par exemple : « Substituer l'expression "littérature des voyages" à "récit de voyage" permet d'élargir le champ d'investigation à des textes non narratifs, quand la langue allemande peut jouer sur des ressources propres, avec le couple *Literatur der Reisen* et *Reiseliteratur* » (Pasquali, 1995, p. 26). Il faut remarquer dès à présent qu'en sus d'un usage plus fréquent du terme *récit* que de celui de *littérature*, l'ouverture se fait aussi par une forme au pluriel : il y a *littérature* ou *littératures*, *récit* ou *récits* de *voyage* ou *des voyages* (Pioffet, 2008 ; Holtz et Massé, 2012).

L'évolution repérée précédemment ne reflète pas que le foisonnement. Elle traduit aussi la difficulté à caractériser « le genre » en lui-même : « tous les cas de figure existent, ce qui rend aléatoire la définition de la littérature de voyage comme genre littéraire clairement individualisé » (Gannier, 2001, p. 5). Le document produit par le Centre de recherche sur la littérature des voyages pour un colloque le qualifie ainsi de « métoyen », « expression du 17e siècle qui définit assez bien un genre… indéfinissable »[24]. Chez D. Antelmi se trouve une distinction qui passe par la question de l'accomplissement ou non du voyage : certains textes se rapportent aux voyages déjà faits (récits variés, journaux, etc.), d'autres aux voyages à faire (comme les guides) (Antelmi, 2007, p. 36).

O. Gannier tente toutefois la définition suivante : « Si l'on s'en tient à une définition minimale, la littérature de voyage propose, dans le cadre d'une écriture subjective, souvent postérieure au retour, le compte rendu d'un voyage présenté en principe comme réel » (Gannier, 2001, p. 5).

Doit-on comprendre le terme « littérature(s) de voyage » comme un ensemble d'écrits littéraires (sur le voyage) ? Mais que contient alors cette

---

[24] Cf. programme du colloque « Le Voyage dans tous ses états », 16–17 mars 2012, Université Paris-Sorbonne : <http://www.crlv.org/swm/Page_colloque_detail.php?P1=82>.

équivalence catégorielle ? « Qu'est-ce qui est littéraire ? Et qu'est-ce qui ne l'est pas ? » (Benachour, 2008, p. 201).

Il suffit de se reporter aux innombrables travaux d'ethnologues et d'anthropologues reconnus (M. Leiris, C. Lévi-Strauss, etc., pour s'en tenir au seul côté francophone) pour comprendre que le « genre » n'est pas encore épuisé[25] et que le groupe des écrits/textes littéraires comprend aussi des écrits/textes à vocation documentaire et inversement (Campion, 1999, 2000 ; Ruegg, 2004) : P. Campion (2000) reprend les réflexions de F. Affergan et s'interroge sur les bénéfices à tirer de l'introduction de « la notion de fiction » en anthropologie, c'est-à-dire « toute élaboration narrative susceptible de manifester comme vrais et de faire comprendre des faits réels autrement inaccessibles » (p. 7). E. Chauvier rappelle que l'écrivain É. Zola a constitué une sorte de modèle pour le champ émergent de l'ethnologie : « Marcel Mauss avait annoncé qu'en sciences sociales un certain talent d'écriture était requis. Mais à ses yeux, "savoir écrire" revenait à savoir décrire un "terrain" comme un paysage, jouant d'un talent naturaliste. Les carnets de notes de Zola constituaient la norme » (Chauvier, 2011, pp. 137–138).

Ailleurs, V. Debaene (2010) étudiant ainsi le phénomène des « deux livres de l'ethnographe » s'interroge, indirectement, sur la porosité des écritures « littéraire » et « anthropologique » et sur les modalités de restitution par les mots d'un séjour dans des sociétés différentes de celles d'origine de leurs auteurs[26]. Nous retrouvons ce même fil réflexif conducteur chez François Ruegg (2004) s'interrogeant sur les liens qui unissent *ethnologie* et *littérature* dans des récits de voyage sur les « nomades et paysans d'Europe centrale et orientale ». Ce chercheur articule ces deux modalités d'être en relation à l'autre à travers la notion d'exotisme qui se traduit dans les mises en mots par « trois attitudes face à l'altérité : l'horreur, la sympathie, l'envie » (p. 43). C'est donc l'observateur-scripteur qui va faire basculer son « récit » vers l'un ou l'autre pôle d'écriture.

Par conséquent, nous proposons de distinguer en général les écrits qualifiés de « littéraires » des autres par la prise en compte du travail sur la langue effectué lors de la mise en mots comme pôle dominant

25 La remarque vaut aussi pour d'autres champs disciplinaires tels l'histoire ou la géographie.

26 Non consulté : Debaene, D. (2010). *L'Adieu au voyage. L'ethnologie française entre science et littérature*. Paris : Gallimard, coll. « Bibliothèque des Sciences humaines ».

de motivation à l'écriture[27] alors que, dans le cas d'autres écrits, ceux catégorisés comme scientifiques[28], le pôle dominant de motivation porte sur une recherche d'« objectivité », de neutralité, de distanciation d'avec l'objet étudié. Une remarque de J. Baetens nous confirme dans cette option : « […] la littérature de voyage est aussi – et même d'abord – littérature, c'est-à-dire style, perspective sur le monde, transformation de ce qui se voit et de ce qui se vit par la force et la surprise des mots » (Baetens, 2007, p. 6), c'est-à-dire ouverture sur une « poétique du voyage » (Christin, 2000 ; Cogez, 2002 ; Bourdeilh, 2010 ; etc.).

Cette précision nous a paru nécessaire pour rappeler que nous ne nous intéresserons pas à cette dimension « littéraire » dans la textualisation des écrits de restitution d'expérience de mobilité courte.

4.2.4.2 Formes, formats et supports des écritures viatiques

Les tentatives de catégorisation des textes d'expérience de déplacements n'apparaissent pas encore épuisées[29]. O. Gannier (2001) estime qu'« [on] peut établir plusieurs typologies, par exemple selon la forme (journaux de bord, notes personnelles ou "carnets", lettres, récits romancés, etc.), selon l'exactitude documentaire (entre l'exactitude méticuleuse du livre de bord et les constructions imaginaires de l'utopie), selon le but de l'écriture (compte rendu de mission, roman maritime, etc.) ou encore selon le destinataire, ou selon l'époque […] » (p. 6).

---

27 Nous considérons finalement la catégorie des productions textuelles concernant le voyage comme littéraires à partir du moment où celui qui en est l'auteur est reconnu, dans la société à laquelle il appartient, comme détenteur d'un statut d'« écrivain » ou bien le revendique dans le passage à l'acte d'écriture.

28 Ou académiques comme précisé précédemment.

29 À la fin de son ouvrage sur le touriste, J.-D. Urbain propose une bibliographie « qui veut être d'avantage l'échantillon représentatif d'un thème : le voyage, que celui d'une production littéraire spécifique. De ce fait, outre les récits de voyage au sens strict, elle comprend aussi des œuvres romanesques, ethnologiques ou naturalistes, des carnets de bord, des essais, des poèmes, des chroniques, des pièces de théâtre, des revues, des bandes dessinées, des guides – ouvrages célèbres ou inconnus qui ont tous trait au voyage… » (Urbain, [1991] 2002, p. 337). Il signale ensuite ne pas avoir retenu dans son corpus l'écriture épistolaire. F. Dobby-Poirson et G. Vigner (2005) proposent la liste hétéroclite non exhaustive suivante : « 2. LES GENRES : – journal / carnet de voyage / carnet de bord ; – récit de voyages ; – reportage ; – guide touristique ; – conte ; – roman d'aventure ; – récit de pèlerinage ; – itinéraire ; – roman de science-fiction ; – voyage parodique ».

D'un point de vue « littéraire » classique, cette série apparaît dans un premier temps comme globalement close. L'amplitude formelle donnée par l'ensemble de ces catégories dessine un axe qui s'étire entre les pôles littéraire et documentaire. Cette liste peut aussi se détailler en une typologie liée au support et à la forme qui se maille avec une typologie liée à la mise en mots de l'expérience, à sa textualisation[30].

Les écrits épistolaires correspondent aux lettres et cartes postales envoyées en cours de voyage (Dufief, 2007[31]), et à condition qu'elles ne soient pas regroupées sous forme de « correspondance » comme œuvre attribuée à un écrivain. Doivent y être intégrés désormais les mails et autres textes mis en ligne dans des blogs (Paldacci, 2003, 2006, pour le genre du blog en général ; Hanning, 2011 pour l'utilisation de la toile en voyage).

Mais ces derniers font plus penser au journal de bord[32] (Hénaff, 2011 pour le blog comme mémoire de soi ; Cadet, 2004 pour le domaine de l'éducation) ou au journal intime (Didier, [1976] 2002 ; Badiu, 2002) ou bien encore à de l'écrit autobiographique (Lejeune, [1975] 1996)[33].

Il y a encore le carnet de voyage que nous associons à ce groupe qui mêle texte et image. B. Altinbuken en propose la définition sémiotique suivante : « Les carnets de voyage sont des ouvrages qui racontent l'itinéraire, les rencontres et les impressions de l'écrivain-voyageur à travers des textes, des dessins, des photos, des croquis, des plans, des objets-souvenirs et de brèves notes » (Altinbuken, 2010).

Ces formats et supports sont propices à des écritures intimes, personnelles.

---

30 Il est possible d'envisager aussi une typologie basée sur le critère du type de voyage, mais nous pensons que cette approche limite la compréhension des écrits issus d'une « expérience de mobilité académique », dans le sens « classique » du terme.

31 Non consulté : Dufief, P.-J. (dir.) (2007). *La Lettre de voyage*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Compte rendu de Depretto, L. (2007). « Écriture du voyage et pratiques épistolaires », *Fabula* : <http://www.fabula.org/revue/document3655.php>.

32 Qui semble être d'abord une contraction de deux outils utilisés dans la navigation : le journal de mer et le livre de bord. Cf. http://www.upem.org/documents/journal.html.

33 Il nous paraît même possible, dans la perspective d'une extension maximale, d'intégrer à cette série le journal d'étonnement (Develotte, 2006), voire le journal d'apprentissage (Cadet, 2012), le journal d'apprentissage réflexif, qui sont aussi utilisés en contexte de mobilité académique internationale en général.

4.2.4.3 Caractéristiques formelles des écritures viatiques

L'hétérogénéité des formes et des supports permet toutefois de reconnaître certaines dimensions communes aux écritures du voyage.

- La quasi-simultanéité de la temporalité de l'expérience et de celle de l'écriture (première contrainte) peut se vérifier : « Comme son nom l'indique le journal intime est fait de notations journalières qui s'égrainent chronologiquement » (Badiu, 2002, p. 3). Cette caractéristique paraît fondamentale dans la distinction d'avec les écritures littéraires ou scientifiques dont les temporalités diffèrent de celles de l'expérience, et ce même s'il est possible de s'appuyer sur des « écrits intermédiaires » (Achard, 1994), comme les journaux de terrain (Noiriel, 1990 ; Berger, 2012 ; etc.), les journaux de bord du chercheur (Baribeau, 2005 ; Stalder, 2012 ; etc.) : « Au terme de son travail sur le terrain, [l'anthropologue] revient chez lui avec divers "objets" prêts à être pensés et traités au moyen de concepts, de mots techniques et de modèles théoriques dans le cadre d'un texte monographique. Bref, au temps du terrain succède le temps de l'écriture […] » (Kilani, 1994b, p. 45).
- Mais « cette règle de la quotidienneté ne peut pas être prise très strictement vu qu'il relève de l'impossibilité physique et logique de s'y tenir constamment. Ceci pour dire que tout journal comporte des coupures, des périodes plus ou moins longues de silence » (Badiu, 2002, p. 3). Autrement dit, l'écriture y est aussi caractérisée par son irrégularité[34].
- Elle n'est pas d'un seul tenant mais morcelée temporellement et matériellement : « l'au-jour-le jour ne peut avoir de structure » (Didier, [1976] 2002, p. 160)[35].
- La taille du format du support est réduite ; les limites de sa matérialité première sont connues du scripteur et maîtrisées par lui[36]. Ainsi, la carte postale ne permet pas de s'épancher bien longtemps (deuxième contrainte).

---

[34] Les constats sont les mêmes lorsqu'il s'agit d'un journal de bord de chercheur (cf. Baribeau, 2005).

[35] Nous souhaitons cependant soumettre cette affirmation à l'épreuve de notre corpus. Par ailleurs, notons qu'elle semble contredire les analyses faites par C. Lalive d'Épinay étudiant le quotidien à partir de récits collectés auprès de personnes retraitées (1983a, 1983b).

[36] Même les blogs quotidiens sont dans les faits autolimitatifs dans leur longueur.

– L'espace d'écriture étant restreint, les faits rapportés sont sélectionnés[37]. Cartes postales et journaux de bord ne permettent d'accéder qu'à de petits moments de l'expérience, qu'à *des fragments de l'expérience*.

Les contraintes précédentes font dire à I. Badiu qui s'appuie sur les travaux de B. Didier ([1976] 2002, pp. 159–160) que ces supports ne permettent pas la narration :

> Le fait de marquer ponctuellement la date de la prise de note authentifie l'écriture comme transposition d'une réalité vécue qui appartient d'abord à une personne, qui accidentellement peut aussi être un écrivain. Il s'ensuit qu'il n'y aura pas de configuration du temps dans le journal – « le temps qu'il marque, c'est le temps de la réalité, pesant, sans rédemption » – et encore moins de structure narrative – « à mesure que l'intimité se creuse, l'événement se réduit, jusqu'au moment où il ne peut plus du tout fournir des éléments de structure du récit ». (Badiu, 2002, p. 3)

Enfin, le nombre de lecteurs possibles du texte apparaît limité (troisième contrainte), et souvent connu d'avance (sauf pour les textes mis en ligne), alors que les récits « littéraires » ou textes « documentaires » sont écrits pour un public élargi mais *a priori* inconnu[38].

Il semble donc qu'une distinction soit possible entre les écrits issus de l'expérience du « voyage » mais elle passe moins par des critères directs de format, de support, de lectorat qui en résulte, que d'un positionnement sur un axe de « contraintes »/« libertés », c'est-à-dire que les écritures viatiques peuvent être assimilées à des lieux de production et de maîtrise d'un ensemble de libertés et de contraintes formelles.

Celui-ci se prolonge d'ailleurs par les ambitions d'écriture de chaque écrit concerné. Ainsi, l'écriture ethnographique et anthropologique obéit à des règles strictes de mise à distance du terrain, de respect du contexte par sa prise en compte (Kilani, 1987 ; Balandier, 1994 ; Jay, 1998 ; Chauvier, 2011 ; etc.), alors que celles s'appliquant à la rédaction d'une carte postale paraissent moindres[39]. Nous nous apercevons aussi qu'imperceptiblement, nous avons glissé vers de « nouveaux territoires

---

[37] À rapprocher de Bertucci (2008) : « Enfin, de par son caractère rétrospectif, le récit de vie implique un processus mémoriel particulier expressif par ses souvenirs mais aussi par ses silences. Une part de l'histoire du narrateur ne serait pas remémorée » (p. 108).

[38] Au-delà des cercles de familiers ou de connaissances qui peuvent y avoir accès.

[39] Les règles d'écriture existent mais sont plus facilement détournables (cf. Perec, G. (1989). « Deux cent quarante-trois cartes postales en couleurs véritables », *L'infra-ordinaire*. Paris : Seuil). Par ailleurs, il faut noter aussi qu'historiquement parlant,

intimes » (Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009a), ceux de l'écriture du moi/du soi (Lahire, 2008 ; Miraux, 2009), ceux de l'écriture de l'intime (Rajotte, 2000 ; Hubier, 2005 ; etc.), ceux de l'écriture domestique, peut-être[40].

4.2.5 Écritures viatiques et académiques au Japon

Bien avant l'apparition des moyens informatiques, les Japonais ont couché sur le papier leurs pensées du jour. L'imprégnation ancienne de la société japonaise par l'exercice des écritures intimes crée un environnement dans lequel peut s'inscrire plus facilement l'écriture de restitution de l'expérience du voyage.

4.2.5.1 De l'écriture de soi à la restitution d'une expérience de voyage

La mention d'écritures intimes au Japon est ancienne :

> La rédaction de journaux intimes (*nikki*) est une tradition qui, au Japon, remonte au moins au IXe siècle et n'a cessé d'être cultivée depuis lors. Dès les premiers exemples, on peut distinguer deux types de journaux, l'un intime (ou littéraire) et l'autre « factuel » (ou non littéraire). […] Le mot *nikki* signifie « chronique journalière » ; cependant, très peu de journaux intimes ont été rédigés au jour le jour. Certains ont été composés des années après les événements décrits, ce qui nous oblige à nous demander s'ils doivent vraiment être appelés « journaux », ou bien si les termes d'« autobiographies », de « mémoires » – ou toute appellation de ce genre – ne seraient pas plus exacts. (Keene, 2003, p. 9)

Donald Keene distingue aussi le « vrai » journal intime du journal « factuel » par la langue d'écriture utilisée : à l'élite lettrée, le soin de consigner ce qui concerne les savoirs et connaissances en chinois, aux autres, le japonais pour noter un quotidien (Keene, 2003, p. 10).

---

les contraintes et libertés dans le format, les ambitions d'écritures, etc., peuvent aussi refléter des normes et valeurs sociales différentes ou en évolution. Cf. Rajotte, P. (2000). « Le récit de voyage au XIXe siècle. Une pratique de l'intime », *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, vol. 3, n° 1, pp. 1–21.

40 Albert, J.-P. (1993). « Écritures domestiques », dans D. Fabre (dir.), *Écritures ordinaires.* Paris : POL, pp. 37–94.

Les activités d'écriture intime se manifestent en intensité et en profondeur dès l'époque moderne (époque Tokugawa[41]) et au début de l'époque contemporaine[42] : tenir un journal est une pratique courante et qui se féminise (*ibid.*, p. 13).

Ce phénomène ne semble pas ensuite se démentir et il existe une « familiarité » implicite et ressentie avec le journal intime qui explique que des enseignants y aient recours comme média d'apprentissage de la langue (Omiya, 2006 ; Delmaire et Komatsu, 2010 ; Komatsu, 2012[43]).

Par ailleurs, les spécialistes de l'histoire littéraire japonaise affirment qu'il est possible d'y retrouver de très anciennes traces de littérature viatique (dès le VIIIe siècle (Pigeot, 1996, p. 31)) et que celle-ci, malgré tous les genres de voyages possibles, se confond très tôt (dès l'époque médiévale[44]) avec un support formel spécifique, le journal (*ibid.*, p. 31). Pour la période suivante, Donald Keene estime que la pratique de l'écriture de soi dans un journal, et plus la tenue d'un journal peut-être plus factuel qu'intime, deviennent très communes en voyage. Avec la période Meiji, « ils sont si nombreux qu'il semble peu probable qu'ils soient édités en leur totalité » (*ibid.*, p. 14).

Reste la question de savoir ce qui est noté dans ces journaux de voyage (contenus et formes). Plusieurs points se dégagent. Le premier concerne le degré d'intensité de la découverte amenée par le voyage. D'un côté, il y a tous ceux qui sont effectués à l'intérieur du Japon[45], le long de routes déjà connues. Jacqueline Pigeot estime qu'« un certain flou entoure ces journaux » et qu'« ils ne sont guère explicites sur les aspects pratiques du voyage », mais aussi que « de façon générale, [ils] n'offrent qu'un faible intérêt documentaire. Ce qui en constitue la matière, ce sont les évocations des sites traversés, évocations presque toujours poétiques, nourries de réminiscences littéraires japonaises ou chinoises ; c'est le récit

---

41 Du début du XVIIe siècle à la Restauration de Meiji (1868).

42 Il s'agit ici d'un découpage du temps historique « à la française ».

43 Nous remercions vivement Sachiko Komatsu de nous avoir transmis le texte de sa communication orale au *Colloque du 21 avril 2012 : le journal dans les romans français des XXe-XXIe siècles. Perspectives pour l'enseignement en français, langue étrangère*. Université Hosei, Tokyo.

44 Suivant un découpage japonais de l'histoire : « 2e moitié du XIIe-XVe s. » (Pigeot, 1996, p. 31).

45 Excepté ceux vers le nord (Hokkaido) ou le sud de l'archipel (îles Ryukyu) (Keene, 1998, pp. 148, 181–182).

de telle ou telle rencontre effectuée en chemin ou à l'étape ; ce sont surtout les méditations suscitées par ces rencontres ou par la contemplation des sites » (Pigeot, 1996, p. 31).

La découverte se mesure à l'aune d'un individu. Chaque voyage entrepris est comme une répétition d'un autre effectué antérieurement. Dans les journaux qui les relatent, il y a comme le désir d'inscrire ses pas dans les traces de prédécesseurs illustres (Pigeot, 2009 ; Keene, 2003, pp. 34, 39) et la fonction poétique de l'écriture semble primordiale (*ibid.*, p. 33).

Il n'en va plus de même dans les premières années qui suivent l'ouverture du Japon sur le monde alors que se multiplient les voyages vers l'Occident et leurs relations. Les choses vues sont perçues comme des nouveautés, tant au niveau collectif qu'au niveau individuel : « Earlier Japanese diarist who visited Europe seem to have written their diaries with an awareness that history was looking over their shoulders, but Ryuhoku wrote for his and our enjoyment » (Keene, 1998, p. 131). Mais ce chercheur estime que très vite se développe comme une réification des discours (*ibid.*, pp. 73–74). Les études sur les journaux de voyage font ressortir un autre de leurs traits caractéristiques qui semble se répéter au fil du temps : le peu d'intérêt pour les choses humaines (*ibid.*, p. 74), à la fois celles qui font directement référence à l'auteur de l'écrit, impliqué dans un déplacement, et celles qui concernent les contemporains qui sont rencontrés. Pour lui, les textes « relatent des voyages ou d'autres expériences d'une façon dépourvue d'émotion, mais pleine de renseignements sur le paysage » (Keene, 2003, pp. 12–13).

Ce désintérêt pour « l'humain » – voire cette détestation pour un peuple, par exemple « les Français » (Himeta, 2006, p. 53) – peut être dû à plusieurs causes. D'une part, il ne constitue pas forcément un thème digne de relation dans le genre viatique – c'est l'hypothèse avancée par Jacqueline Pigeot[46] –, d'autre part, ces mentions peuvent être considérées comme extérieures à la mission engagée ou relevant d'un usage non en cours dans une classe d'élite comme celle des samouraïs – c'est l'hypothèse proposée par Donald Keene (1998, p. 101).

---

[46] « Les paysans qui constituaient alors au moins les neuf dixièmes de la population du Japon sont à peu près absents de cette littérature de voyage. C'est que le regard des moines itinérants était formé par la tradition poétique. Or les paysans n'ont pas droit de cité dans le *waka* » (Pigeot, 1996, p. 33). Le waka constitue un type de poésie traditionnelle japonaise.

À l'inverse, ne pas respecter ces différents codes (littéraires, élitistes) mais vouloir se les approprier dans leur esprit via un support d'écriture particulier, le journal de voyage, c'est verser dans le commun, ce qui est l'apanage de tous : dans une de ses œuvres (*Oi no kobumi*), « Basho estime que tout le monde peut tenir un journal de voyage si c'est pour dire "ce jour-là, il a plu" […] "il y a un pin à tel endroit", etc. », mais « à moins qu'une vue soit vraiment remarquable, il n'y a pas à la mentionner » (Keene, 2003, p. 41).

4.2.5.2 Écritures académiques et validation d'une expérience de mobilité à l'étranger

Les modes d'évaluation d'un séjour à l'étranger varient en fonction de nombreux critères : pays d'études, nature et durée du séjour, ancienneté de l'échange, catégories d'étudiants d'échanges, etc. (cf. les articles de la revue éditée par Jasso « 留学交流 » (*Ryugaku koryu*)[47]). L'expérience à l'étranger ne possède pas de moyen de restitution propre mais emprunte ceux qui sont normalement utilisés dans le système scolaire ou universitaire comme le rapport, le portfolio ou le journal[48].

Genre d'écrit académique du supérieur par excellence, le rapport est devenu l'objet de l'attention du corps enseignant depuis quelques années, voire d'un enseignement spécifique de sa part. Comme pour la dissertation en France, il est possible de lui reconnaître une construction classique mais aussi de le considérer comme influencé par des genres littéraires spécifiques d'où l'expression des sentiments n'est pas bannie (Takagaki, 2008, p. 54 sq.). Cet aspect ne transparaît pas forcément dans les schémas de structure globale proposés par les enseignants du supérieur. L'un d'entre eux, travaillant à l'UPO, le conçoit de la manière suivante : « 1) titre ; 2) résumé ; 3) table des matières ; 4) introduction ; 5) développement ; 6) conclusion ; 7) références bibliographiques » (Murasawa, 2010, p. 10).

Des ouvrages de référence consultés reprennent avec quelques variations ce schéma. T. Kono en propose un avec des éléments obligatoires et d'autres facultatifs. La version longue comprend préface, postface et annexes. Il est vrai que pour lui cette structure s'applique au départ à un mémoire[49] mais il considère le rapport comme son équivalent « court ». Sa

---

47 <http://www.jasso.go.jp/about/kouryu.html> (en japonais).

48 Nous ne nous intéressons pas aux comptes rendus oraux ici.

49 Par exemple, celui demandé comme travail de fin d'études pour la sortie d'université.

conception de construction du rapport reste donc une référence possible. Dans les éléments obligatoires se retrouvent la table des matières, le texte lui-même (subdivisé en introduction, développement, conclusion), les références, un index. Cet auteur met en garde contre une construction qui suivrait une démarche d'écriture *à la japonaise* classique (Takagaki, 2008, p. 24 sq.) et qui privilégierait une construction flottante… Ce dernier point constitue d'ailleurs un objet de réflexion didactique dans le champ du FLE (Disson, 1996, 2002a ; Nakamura, 2004) ou de recherche en linguistique textuelle (Takagaki, 2008).

L'introduction des portfolios (*learning portfolio* ou *teaching portfolio*)[50] est trop récente pour que ce document soit déjà devenu un genre scolaire attesté au même titre que le rapport académique tant du côté enseignant que de celui des étudiants[51] (sans parler du personnel administratif). Du moins, ce constat paraît valoir pour les années 2007 et 2008. Depuis, les choses ont évolué en particulier via l'impulsion donnée par les TICE. Ils se rencontrent d'ailleurs de plus en plus sous leur forme électronique.

Mais si la pratique du « portfolio »[52], et en particulier, dans son acception récente liée à la didactique des langues et cultures (DLC), n'est pas encore très répandue, celle du « journal » (*nikki*) l'est à double titre : elle concerne toutes les couches de la société elle est ancienne et peut être considérée comme une activité liée au voyage (Keene, 2003). Par exemple, S. Omiya justifie le recours à l'utilisation d'extraits de journaux contemporains d'écrivains français dans ses cours de littérature par la proximité culturelle inhérente au matériel formel de base et par le fait que tout le monde en a au moins déjà lu un (Omiya, 2006, pp. 119–120).

Mais il semblerait que sa capacité à pénétrer le domaine de la didactique du FLE au Japon soit plus récente. Pour S. Omiya, il faut d'abord que soit reconnue aux journaux la qualité d'écrit littéraire

50 Alors qu'ailleurs, il apparaît plus comme « une grille » de questions en particulier sous sa forme « portfolio des langues » et fait l'objet de critiques (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004 ; Anquetil, 2004 ; Banon-Schirman et Cartron-Makardidjian, 2006 ; Gohard-Radenkovic, 2006 ; Anquetil, Derivry et Gohard-Radenkovic, 2017).

51 Nous avons nous-même travaillé à son introduction sur le campus de l'UPO et à la diffusion de cette approche dans les milieux professionnels de FLE au Japon, en particulier suite à notre collaboration avec M. Molinié (Pungier, 2006, 2008c, 2011c (cf. note 18)).

52 Le fait que, dans nos sources, le document intitulé *Portfolio* relève en réalité de la catégorie journal ne doit ainsi pas étonner.

donc d'écrits légitimes pour qu'ils soient potentiellement utilisables et ensuite que l'approche didactique favorise le « document authentique ». Ces deux critères n'ayant été vérifiés que tardivement (par rapport à l'existence du genre lui-même), l'histoire du journal personnel dans le cours de lecture au Japon est par conséquent courte (*ibid.*, p. 118). Gilles Delmaire et Sachiko Komatsu qui inscrivent leur travail dans une perspective plus communicative sur la langue font le même constat : dans le domaine, non pas du français, mais du français langue étrangère, le journal intime ne paraît pas très utilisé. Il est même possible qu'il gagne ses lettres de noblesse dans le domaine grâce à l'anglais langue étrangère qui n'hésite pas, lui, à s'en servir (Delmaire et Komatsu, 2010, p. 26). Sachiko Komatsu estime par ailleurs que les mérites de l'outil dépassent les simples progrès linguistiques et qu'il constitue un excellent moyen pour travailler « l'interculturel » (2012).

Par ailleurs, l'aire du « personnel » et de l'intime (Berchoud, Rui et Mallet, 2013) dans une relation élève-professeur ne couvre pas forcément la même zone que celle estimée par L. Cadet dans les cas des étudiants qu'elle a observés (d'où les remarques d'A. Disson (1996, 2002) reprises par Takagaki (2008, p. 13 sqq.).

4.2.6 La restitution de l'expérience de mobilité : une variété de réalisations possibles

Cette première approche des écrits et de l'écriture d'une expérience de mobilité en contexte académique fait ressortir l'extrême variété des réalisations possibles. La question du genre révèle les deux pôles entre lesquels vont se déployer les écritures de l'expérience de mobilité : d'un côté une écriture qui se manifeste dans la maîtrise de contraintes formelles, semblable à une activité scolaire classique ; de l'autre, un matériau textuel qui prend les formes de l'écriture intime ou au contraire s'en écarte pour se rapprocher d'une écriture distanciée, comme cherchant alors à être marquée du sceau de la scientificité.

Cependant, l'approche générique laisse néanmoins *un sentiment* d'incomplétude, car son objectif taxinomique voudrait que des dichotomies absolues prévalent dans la mise en mots de la restitution de l'expérience : soit intime et littéraire, soit descriptive et distanciée, ou bien soit matériau d'évaluation, soit récit d'agrément. Or nous avons vu que l'écriture de la mobilité, si elle emprunte à chacune des catégories de classification qui se rencontrent dans le cadre scolaire, n'est

jamais contenue en entier dans l'une ou l'autre de ces dernières, mais au contraire *se meut* entre chacune d'entre elles. Par ailleurs, si elle peut laisser perplexe, faire poindre des hésitations et des maladresses au moment de l'exécution de « l'exercice », engendrer du malaise, l'activité d'écriture d'une expérience de mobilité ne laisse pas les protagonistes muets. Le passage à l'écriture se fait.

C'est pourquoi nous proposons de modifier l'angle d'observation et de passer d'une interrogation sur le « comment » et « dans quels formats » à celle sur le matériau textuel et discursif obtenu : cette approche doit nous permettre aussi de remettre le scripteur au cœur de son activité d'écriture.

4.3 Le matériau de la restitution de l'expérience de mobilité académique internationale

4.3.1 Un matériau pour soi et pour d'autres

P. Ricœur propose de distinguer « trois sujets d'attribution du souvenir » : soi, « les collectifs » et « les proches » (Ricœur, 2000a, p. 153 sq.). Ainsi, le scripteur ne prend pas seulement la plume pour lui-même mais aussi pour signifier sa relation à d'autres dans des temps et des espaces contigus ou non.

4.3.1.1 Un matériau pour soi

L'inscription de soi/du soi dans le matériau textuel ou l'objet discursif intervient à plusieurs niveaux.

En linguistique, E. Benveniste établit une distinction fondamentale entre discours et histoire (récit) à travers une utilisation différenciée des temps verbaux (pour le français, passé composé, présent ou passé simple) ou la présence/absence du narrateur dans le texte (sous la forme des pronoms *je* et *tu*). Cette appellation dichotomique résumée ici à partir de la lecture qu'en fait P. Ricœur (1984, pp. 119–123), a été critiquée et semble abandonnée à l'heure actuelle (Adam, 2002, p. 210 ; Ricœur, 1984, p. 154)[53]. Cependant, elle a permis une réflexion sur les temps

[53] La linguistique actuelle fonctionne à partir de la problématique des embrayeurs (qui comprennent les déictiques), des plans embrayés.

du récit, c'est-à-dire directement et indirectement sur la question de la temporalisation de et dans l'écriture, sur les modes d'énonciation, en un mot, sur *les différents modes d'inscription du narrateur* dans le texte (différents niveaux diégétiques possibles suivant G. Genette), ce qui nous intéresse, car ils touchent à l'analyse du matériau textuel (Dervin, 2008) et de l'objet discursif de la mobilité académique internationale. Si le phénomène de l'énonciation narrative est universel, les modes d'inscription du narrateur dans l'énoncé narratif (pour nous matériau textuel ou objet discursif) varient avec la langue de textualisation, et ne se manifestent pas de la même manière en français et en japonais par exemple (Takagaki, 2008, p. 203).

Au-delà de cette approche linguistique de l'écriture, A. Gohard-Radenkovic note que « de nos jours, chacun peut devenir le scripteur de soi » et de citer quelques lieux emblématiques de « ce phénomène d'extroversion du soi » : la télévision, les autobiographies et les récits de voyage (Gohard-Radenkovic, 2009, p. 17). Les expressions utilisées par cette chercheuse centrées sur le terme « soi » montrent que la restitution d'une expérience de voyage apparaît comme l'affaire d'un individu seul. Une exploration sur la toile confirme que les rares exceptions à la règle se rencontrent dans les cas de deux groupes autoconstitués : le groupe-classe et ses variantes, et la famille (Francis, 2011). Lorsque les scripteurs sont multiples, il s'agit aussi le plus souvent d'une écriture à tour de rôle (Francis, 2011) que d'une écriture conjointe et à plusieurs mains (Himeta et Pungier, 2007) sauf exception (Gerber, 2012).

L'unicité implicite du scripteur explique alors les usages des expressions suivantes qui peuvent être considérés comme synonymes dans certains cas (Cadet, 2006b ; Lahire, 2008) pour caractériser la production de cette écriture : « écriture personnelle »[54] (Chanfrault-Duchet, 2001 ; Cadet, 2007 ; Donahué, 2007a ; Lahire, 2008), « écriture intime »[55] (Albert, 1993 ; Cantin, 2000 ; Badiu, 2002 ; Cadet, 2006b ; Aupeix, 2012 ; etc.), « écriture de soi » (Requemora, 2002 ; Cadet, 2006 ; Bishop et Penloup, 2006 ; Lahire, 2008 ; Thapliyal, 2008 ; Delory-Momberger, 2009 ; etc.), donc « écriture du soi » (Baudouin, 2004) ou « écriture du moi » (Badiu, 2002 ; Delcambre et Reuter, 2002 ; Cadet, 2007).

---

54 Pour un exemple d'application didactique en FLE, voir Senoussi (2010).

55 Une écriture qui peut être qualifiée d'« extime » est aussi postulée quelquefois, par exemple dans des blogs (Rouquette, 2008).

Ces expressions valent dès lors aussi pour les restitutions d'expérience de mobilité (Johansson, 2010).

L'écriture de soi tend à se confondre avec l'écriture autobiographique. Ainsi, avant la réification scripturaire, la restitution peut être appréhendée comme une pratique réflexive remarquable : « Le fait même de faire retour sur soi en trouvant les mots pour se dire ouvre au scripteur la possibilité d'une prise de conscience de "choses" (situations, relations sociales, expériences, sentiments, normes, etc.) qu'il "savait" mais d'une manière telle (préverbale) qu'il ne savait pas vraiment » (Lahire, 2008, p. 170).

Elle permettrait aussi l'expression des changements d'un acteur social, voire celle d'une catharsis (Badiu, 2002, p. 8) et, pour R. Amirou, l'« atténuation du choc de l'étrangeté, de l'altérité et de la séparation d'avec la culture d'origine » (Amirou, 2012, p. 132).

Par ailleurs, la mise en mots est aussi le lieu de manifestation d'un *ethos*, « image du locuteur », ou de plusieurs *ethè* discursifs (Maingueneau, 2002, p. 59). Cette notion renvoie à la question du scripteur comme individu interrelié et en situation d'interaction avec d'autres :

> – l'ethos est une notion discursive, il se construit à travers le discours, ce n'est pas une « image » du locuteur extérieure à la parole ; – l'ethos est foncièrement lié à un processus interactif d'influence d'autrui ; – c'est une notion foncièrement hybride (socio/discursive), un comportement socialement évalué, qui ne peut être appréhendé hors d'une situation de communication précise, intégrée elle-même dans une conjoncture socio-historique déterminée. (Maingueneau, 2002, p. 60)

Notons aussi que lorsque les scripteurs prennent en charge les prescriptions d'une autorité, par exemple, une institution de type académique[56], en rédigeant, il ne s'agirait pas seulement pour eux de remplir des obligations liées à leur position à l'intérieur de la structure éducative – il faut remettre le rapport pour obtenir une unité de valeur (ci-après UV), par exemple – mais aussi d'intégrer une « communauté » plus large, s'étendant au-delà des murs, d'une nature autre que « scolaire », par exemple une communauté nationale (Dubar, 2010a, p. 26) : il y irait de la reconnaissance de leur position en tant qu'acteur à part entière pouvant jouer un rôle dans la société à laquelle ils se réfèrent

[56] Pour A. Turmel, le concept d'institution (1997) est à distinguer de celui d'« établissement » et de celui d'« organisation » (p. 4 sqq.).

(par habitude, par convention, par facilité, par choix) et finalement de leur devenir d'adulte dans cette société-là.

4.3.1.2 Un matériau pour d'autres

Mais la mise en mots ne sert pas que soi-même. Dans le cas des écritures de l'intime, le rapport au lecteur a été spécialement souligné via le pacte autobiographique[57] défini par P. Lejeune (1996) : « En partant de la situation de lecteur (qui est la mienne, la seule que je connaisse bien), j'ai la chance de saisir plus clairement le fonctionnement des textes (leurs différences de fonctionnement) puisqu'ils ont été écrits pour nous, lecteurs, et qu'en les lisant, c'est nous qui les faisons fonctionner » (p. 14).

De même, la conscience de la présence d'un ou de plusieurs lecteurs s'avère essentielle au moment de la mise en mots dans un contexte d'écriture scientifique ; les documents sont produits pour être lus, et ce quelles que soient leur longueur ou leurs contraintes formelles de support ou d'écriture : « Bref, au temps du terrain succède le temps de l'écriture, la finalité du travail de l'anthropologue étant en effet de fournir un texte élaboré à travers lequel il communique à un lecteur potentiel, généralement un collègue (mais pas seulement), son expérience de l'expérience des membres de la société dans laquelle il a vécu » (Kilani, 1994b, p. 45).

M. Augé décèle le même phénomène d'importance du lecteur dans l'existence des écrits de restitution de voyage : il lit dans l'écriture de ces derniers deux temps dont le second est celui du passage « de l'écriture à la lecture » ; ce temps est « social » car « le sens de l'écriture elle-même [s'accomplit] dans la lecture qu'en feront d'autres que l'écrivain » (Augé, 1999, pp. 13–14). Pour des textes plus anciens (XVIIe siècle), R. Ouellet (1998, 2008) distingue deux sortes de pactes liant celui qui fait le « récit » d'un voyage et celui à qui il est adressé en priorité, le commanditaire : d'abord un pacte actantiel (1998, p. 287 ; 2008, p. 20) puis un pacte littéraire (1998, p. 287 ; 2008, pp. 20–22). L'un et l'autre forment ce que ce chercheur appelle un « pacte viatique » (Ouellet, 1998,

---

57 Celui-ci repose sur une coïncidence énonciative entre l'auteur, le narrateur et le personnage dans le texte (Lejeune, 1996, pp. 29–30). Cette configuration amène alors, pour le lecteur, la perspective d'une authenticité des dires exprimés dans le texte (*ibid.*, p. 36). Rappelons que pour M.-F. Bishop (2006), le pacte autobiographique ne peut plus être considéré comme allant de soi dans le cadre scolaire (p. 23).

p. 287 ; 2008, p. 20). Le deuxième volet finit par prendre une certaine importance puisqu'il concerne un public qui doit s'élargir à des inconnus.

Il nous faut noter aussi que les critiques d'E. Chauvier (2011) précédemment mentionnées portent non pas sur la négation du lectorat mais sur la distance respectable à laquelle il est tenu de l'objet de recherche par le fait même de l'écriture de l'anthropologue.

Pour V. Papatsiba, le scripteur peut entretenir des relations avec différents destinataires au travers d'une même entreprise de textualisation d'une expérience de voyage (Papatsiba, 2002, p. 230 sq.).

Ainsi, avec son matériau textuel, le scripteur propose au lecteur une mise en ordre du flux de la vie, d'un moment particulier, telle l'expérience d'un séjour à l'étranger : « En forçant à expliciter l'implicite et à mettre en ordre l'expérience, la mise en forme écrite (de la simple liste aux récits les plus fournis) transforme le flux constant des événements vécus, dont on n'a qu'une maîtrise pratique, en événements détachés de la réalité continue de l'expérience, explicités dans un langage et analysés par l'opération même de sélection des traits pertinents de leur description et des modalités de leur narration » (Lahire, 2008, p. 171).

La relation à l'autre vaut aussi comme mouvement vers le passé. Dans le cas où la restitution penche vers le pôle viatique, la quasi-totalité des voyages effectués de nos jours constitue une réitération de déplacements accomplis antérieurement par d'autres qui ont déjà laissé des traces de leurs pérégrinations. Ces dernières sont passées dans la mémoire collective, ou bien ont été *mises en narration* : « Les voyageurs lisent les textes des autres », affirme O. Gannier (2001, p. 29) qui, pour les siècles précédents, distingue « des chaînes de lecture » (*ibid.*, p. 29 sq.). En effet, « les lieux parcourus prennent une autre saveur lorsqu'ils sont recensés sur les traces de quelque célèbre voyageur qui les a précédemment décrits » (*ibid.*, p. 31).

Notons enfin que si l'absence de face-à-face (Brès et Nowakowska, 2005, p. 139), d'échange, « plus petite unité dialogale » (Adam, 2001, p. 156) devait obliger à considérer les restitutions d'expérience moins comme des « dialogues » que comme des textes « monologaux »[58] (Brès et Nowakowska, 2005), une structure dialogique de type bakhtinien se distingue très nettement qui s'organise autour de trois moments

58 Sauf exception, comme cela apparaît être le cas dans certains passages des journaux de bord collectifs du second cercle de notre corpus.

d'énonciation, les « tours de parole » : « Il semble que, à la lecture des textes de Bakhtine, on puisse définir le dialogique comme l'orientation de tout énoncé[…], constitutive et au principe de sa production, (i) vers des discours réalisés antérieurement sur le même objet de discours[59]. » Les prescriptions de l'institution constituent *comme* un premier tour de parole, les écrits des étudiants le suivant et d'éventuelles postfaces ou commentaires, le troisième[60].

Les tours de parole ne sont pas unidirectionnels. Ainsi, dans le cas de l'expérience de mobilité, la communauté discursive qui se construit autour du séjour implique des acteurs qui appartiennent à un espace plus large que celui de la classe et qui interviennent sur l'*agir-parler-penser* des apprenants : les demandes de fiche d'inscription, de rapport émanant des personnels des Bureaux des relations internationales en sont un exemple.

Parallèlement, il devient possible de considérer d'un œil nouveau l'apparente redondance dans les demandes de productions écrites faites aux étudiants participant à un programme de mobilité académique internationale. Autrement dit, le scripteur mettant en mots son expérience de mobilité s'adresse à plusieurs autres avec qui il est en relation pour diverses raisons. Écrivant, il transmet un influx qui lui permet d'activer ses réseaux sociaux, qui sont multiples.

59 « Cette triple orientation se réalise comme interaction, elle-même triple :

– le locuteur, dans sa saisie d'un objet, rencontre les discours précédemment tenus par d'autres sur ce même objet, discours avec lesquels il ne peut manquer d'entrer en interaction ;

– le locuteur s'adresse à un interlocuteur sur la compréhension-réponse duquel il ne cesse d'anticiper, tant dans le monologal que dans le dialogal.

– le locuteur est son premier interlocuteur dans le processus de l'auto-réception » (Brès et Nowakowska, 2005, p. 156).

60 Par exemple, les étudiants de notre corpus ont tous reçu la brochure *Paroles des stagiaires* de l'année précédente ce qui peut être considéré comme « (i) des discours réalisés antérieurement sur le même objet de discours » ; « (ii) vers le discours-réponse qu'il sollicite » : le critère docimologique ne fait que renforcer l'orientation de l'écriture vers l'évaluateur ; « (iii) vers lui-même en tant que discours » (Brès et Nowakowska, 2005, p. 156) : le *Portfolio* comporte une partie « journal de bord », outil reconnu en général dans le champ de la DLC comme favorisant une activité de réflexivité. D'où le projet de M. Himeta d'un journal de bord collectif.

4.3.1.3 Un matériau entre soi et d'autres

La relation avec d'autres est posée comme constitutive de la mise en mots d'une expérience de mobilité académique internationale. Le voyage de découverte en particulier refaçonne la position locutive du scripteur et donc la signification de sa restitution : sa parole devient celle du témoin, sa production un témoignage. Mais, qu'est-ce qu'un témoin ?

V. Papatsiba réserve l'emploi du mot « au lecteur hypothétique » des rapports de stage qu'elle analyse. Elle décrit la situation qui s'instaure entre le scripteur et le lecteur de la manière suivante :

> Dans un premier temps, nous constatons que ce lecteur hypothétique sert de témoin. Sa convocation vise à accroître l'objectivité du récit puisque la fonction que le scripteur lui prête est de constater l'évidence. En d'autres termes, la réalité que l'étudiant a rencontrée par le biais de son expérience subjective prend le statut de réalité objective et indiscutable. Introduire cette figure constitue donc un procédé d'une stratégie de persuasion. L'« étudiant successeur » rend un service de crédibilisation des propos tenus par l'auteur du rapport parce que sa qualité première est d'être finalement interchangeable. Autrement dit, tout individu dans la « même situation » est censé constater et éprouver la même chose. (Papatsiba, 2002, p. 227)

Dans la mise en mots, un pacte s'instaure entre le scripteur et le lecteur, qu'il soit autobiographique (Lejeune, 1996), actantiel ou littéraire (Ouellet, 1998, 2008) et nous faisons nôtre la description subtile du rapport entre ces deux personnages qui s'y établit. Pourtant, s'il y a bien témoignage et donc témoin, c'est parce que la mise en mots fonctionne comme une mise en scène particulière où les lumières de l'éclairage mettent en valeur le scripteur (« le déposant » (Cogez, 2004, p. 23)) et non pas le *spectateur*[61], celui qui assiste au déroulement d'une expérience de séjour à l'étranger via un dispositif textuel et discursif qui est assimilable à un témoignage : « la différence entre le témoignage et le simple récit est l'excès spécifié par les formules d'attestation personnelle et la soudure que cette attestation établit entre l'événement et son narrateur » (Dulong, 1998, p. 185).

---

[61] « Personne qui assiste à un événement sans qu'elle soit amenée à en témoigner. Synon. *assistant, spectateur.* » : <http://www.cnrtl.fr/definition/témoin/substantif> ; J. Robin (2014a) signale que : « Personnage, mise en scène, se présenter, produire, c'est bel et bien le vocabulaire de la fiction ou du théâtre que l'on utilise pour décrire les mécanismes du récit […] » (p. 112).

Ce qui se passe dans ce lieu écrit de restitution d'une expérience, c'est la mise en émergence du résultat d'une observation visuelle (la situation où le vu devient le dit (Laplantine, [1996] 2005)) qui rejaillit sur celui qui a vécu ce moment-là. Le témoin, c'est lui : la personne « qui certifie ou qui peut certifier ce qu'elle a vu ou entendu »[62], celui qui « dit la vérité ».

R. Dulong, qui se penche sur la question du « témoin oculaire », estime que l'authenticité accordée à la parole d'un individu exige d'abord et se satisfait ensuite de l'énoncé « j'y étais », dont la dimension assertive ne disparaît pas avec le temps : « L'effet pragmatique de l'annonce biographique est à longue portée […]. En dépit de l'usage grammatical d'un verbe au passé, l'expression "j'y étais" oriente son énonciateur vers le futur, parce qu'elle lie sa compétence et sa responsabilité aux récits qu'il fera et aux informations qu'il fournira […] » (Dulong, 1998, pp. 167–168).

Cette inscription dans la durée prend sa source dans le fait qu'il y a dans l'énoncé « j'y étais » l'affirmation d'une « opérativité » du « support charnel de [son] énonciation » (*ibid.*, p. 186) : « en disant « j'y étais », le témoin désigne son corps en tant que principe d'identité biographique, support de la continuité dans le temps » (*ibid.*, p. 186).

Et si des redondances se repèrent dans le témoignage, il convient d'y lire des signes garantissant la véracité du discours : « La certification autobiographique ramasse cet excès et <u>elle le projette à l'antérieur de l'énonciation</u>[63], en plaçant une perception originelle au principe du récit et en lui assignant la fonction transcendantale d'en garantir quasi causalement la vérité » (*ibid.*, p. 185).

Il nous faut signaler enfin la réflexion de V. Papatsiba concernant l'écriture du voyage sous forme de témoignage. Pour cette chercheuse qui s'appuie sur des travaux de D.-R. Dufour, le fait pour le scripteur de se positionner comme témoin dans sa restitution d'une expérience de mobilité académique internationale peut lui permettre de se mettre à parler, peut l'autoriser à prendre la parole (Papatsiba, 2002, pp. 225–226).

Accepter d'écrire en tant que témoin, c'est-à-dire en tant qu'individu qui affirme « j'y étais », exerce une influence sur les contenus de ce qui est communiqué au lecteur. Ce dernier est à la fois un individu sans nom

---

[62] <http://www.cnrtl.fr/definition/témoin/substantif>.

[63] C'est nous qui soulignons.

dans la société d'appartenance en question mais aussi un co-acteur dans un contexte institutionnel donné.

4.3.2 Un matériau narratif

4.3.2.1 Le matériau provoqué, un matériau peu crédible ?

Même si ce qui émerge de la totalité d'un séjour dans sa textualisation est considéré comme limité à ce que l'oubli a épargné ou encore à ce qui a été codé et fixé et revivifié par le mouvement de la mémoire, évocation spontanée ou provoquée (Ricœur, 2000a), le scripteur d'une expérience de mobilité académique internationale se trouve encore en position de choisir les moments, les lieux, les actions, les événements dont il veut transmettre quelque chose à son lecteur (le pacte autobiographique) ou qui lui paraissent, consciemment ou non, constituer un apport à une communauté discursive en construction, un motif dialogique d'intérêt dans sa société d'appartenance. Nous pouvons faire alors « l'hypothèse que le récit ne relève pas d'une manière transparente une vie "déjà-là", en attendant d'être dite » mais que « le genre autobiographique conduit à une sélectivité, décrite par les spécialistes du genre, qui conduit à penser sa vie en sélectionnant les épisodes que l'on estime les plus significatifs »[64] (Baudouin, 2009, p. 99).

Cette position renvoie à ce que P. Bourdieu a dénoncé au milieu des années 1980 comme « l'illusion biographique » (1986b), à savoir l'idée d'une impossibilité d'accès à l'intelligibilité absolue d'un acteur social via la mise en mots de son histoire de vie car chercher à comprendre les agirs d'un individu dans le monde via la restitution qu'il en donne sera obligatoirement objet « de souci de donner sens, rendre raison, de dégager une logique à la fois rétrospective et prospective, une consistance et une constance, en établissant des relations intelligibles, comme celle de l'effet à la cause efficiente, entre les états successifs, ainsi constitués en étapes d'un développement nécessaire » (Bourdieu, 1986b, p. 69).

Ce qui est dit dans toute mise en mots ne serait plus alors qu'un formatage d'événements produits face à une attente[65]. Entre interrogé et

---

[64] Au risque même de favoriser « un principe de négativité interne » en ne pouvant pas restituer des moments importants (Baudouin, 2009, p. 99).

[65] On se souviendra cependant que, pour d'autres chercheurs, il peut y avoir co-présence de l'un d'entre eux et du narrateur pour produire le récit (Bertucci, 2008, p. 108).

enquêteur, par exemple, le risque apparaît grand que soient oubliées aussi toutes les tensions, les manipulations de l'un envers l'autre et vice versa, les stratégies, les positions de domination, etc. Ainsi, pour P. Bourdieu, « les événements biographiques se définissent comme autant de placements et de déplacements dans l'espace social, c'est-à-dire, plus précisément, dans les différents états successifs de la structure de la distribution des différences espèces de capital qui sont en jeu dans le champ considéré » (*ibid.*, p. 72)[66].

La partialité des productions provoquées, et plus largement de toute source documentaire rattachée au domaine du biographique, comme matériau d'exploration du social est, au contraire, pour d'autres chercheurs, le signe d'une capacité des acteurs sociaux à faire preuve d'« intelligence ». Ainsi, H. Garfinkel suggère que les acteurs sociaux ne sont pas des « idiots culturels » (Garfinkel, cité par Jodelet, 2006, p. 16), c'est-à-dire que ce qu'ils énoncent doit être considéré comme relevant d'une élaboration plus ou moins conscientisée mais participant à la construction du social lui-même : « l'échange de paroles dans l'action est le vecteur essentiel de cette construction permanente » (Demazière et Dubar, 2007, p. 25). Les acteurs sociaux manifestent alors dans leurs discours des capacités de réflexivité qui se lisent à plusieurs niveaux : incitation à un surgissement du sens de l'action accomplie dans une autre temporalité et inscription de celle-ci dans les temporalités du présent et de l'avenir : « L'écriture d'un journal ou la rédaction d'un récit autobiographique, même partiel, ne sont jamais déconnectées de l'action : elles permettent de faire un retour sur l'action passée, de lui donner un sens, de la prolonger, d'accompagner l'action en cours ou de préparer l'action à venir » (*ibid.*, p. 172). Par ailleurs, les acteurs sociaux font montre d'adaptation au contexte d'énonciation : ceux-ci « doivent rendre leurs actions susceptibles de comptes rendus (*accountability*) non seulement compréhensibles mais aussi opératoires, c'est-à-dire utiles à l'action des autres » (*ibid.*, p. 25)[67].

---

66 Ajoutons aussi que l'analyse du discours s'est intéressée depuis peu à l'*ethos*, soit dans sa formulation issue de la rhétorique « l'image que donne implicitement de lui un orateur à travers sa manière de parler » (Maingueneau, 2009, p. 60) et dans une approche pragmatique « le personnage qui parle » (*ibid.*). Cette notion, qui ne connaît pas la frontière oral/écrit, suggère toutefois que le destinataire peut accepter ou non l'ethos discursif mis en œuvre par celui qui prend la parole.

67 Nous devons admettre toutefois que le recours à la notion d'*accountability* dans le débat est à double tranchant. Si cette capacité à se rendre compréhensible aux autres (donc celle à distinguer ce qui ne l'est pas) relève bien en quelque sorte d'une

Ces auteurs présentent donc en filigrane l'acteur prenant en charge un discours, sur lequel il peut à tout moment revenir, comme inséré dans un dispositif, dans une communauté discursive, dans un réseau social.

À la critique de jeu de dupes dénoncé par P. Bourdieu et dans cette approche théorique, orientée en réalité non pas vers le narrateur mais vers le narrataire, c'est-à-dire le chercheur lui-même, il convient dès lors de poser la variation du matériau comme une dimension spécifique de sa restitution qui doit être lue comme le signe de l'expression de l'identité narrative du scripteur : « […] l'identité narrative n'est pas une identité stable et sans faille ; de même qu'il est possible de composer plusieurs intrigues au sujet des mêmes incidents (lesquels du même coup, ne méritent plus d'être appelés les mêmes événements) de même il est toujours possible de tramer sur sa propre vie des intrigues différentes, voire opposées » (Ricœur, 1985, p. 443).

La versatilité de l'individu « se narrant » ne serait alors que le signe de sa singularité, et le matériau de restitution hésitant entre réel et fictionnel le serait *par nature* car son scripteur serait aussi intrinsèquement un *raconteur d'histoire(s)*.

4.3.2.2 Un matériau entre réel et fictionnel

P. Lejeune propose de définir le pacte référentiel comme la tentative de la part du scripteur de donner à voir à son lecteur une part objectivée de réel, c'est-à-dire qu'il postule la volonté de dire « vrai » du premier et d'être « entendu » de ce point de vue par le second :

> Par opposition à toutes les formes de fiction, la biographie et l'autobiographie sont des textes référentiels : exactement comme le discours scientifique ou historique, ils prétendent apporter une information sur une « réalité » extérieure au texte, et donc se soumettre à une épreuve de vérification. Leur but n'est pas la simple vraisemblance mais la ressemblance au vrai. Non « l'effet de réel », mais l'image du réel. Tous les textes référentiels comportent donc ce que j'appellerai un « pacte référentiel », implicite ou explicite, dans lequel sont inclus une définition du champ du réel visé et un énoncé des modalités et du degré de ressemblance auxquels le texte prétend. (Lejeune, 1996, p. 36)

---

compétence dans la mesure où elle est une capacité à transmettre de « l'attendu », elle signifie aussi qu'elle participe de la reproduction de structures sociales incorporées, au niveau même des habitus, offrant ainsi une occasion de « donner raison » aux critiques de P. Bourdieu (1986b).

La notion d'ethos envisagée par Maingueneau (2002 ; document sans date) reprend aussi cette idée du dire « vrai » en fonction d'un effet à atteindre.

Cependant, il convient de ne pas confondre « vrai » et « réel » dans le passage à l'écriture. Il existe, en effet, un modèle présupposé absolu de restitution d'expérience ou d'événement, le « récit historique », souvent lu comme une équivalence et une attestation du réel. Or, de quoi ce genre de récit[68] se rapproche-t-il le plus ? De la fiction ou du réel, à considérer le premier de ces termes comme un ensemble construit et imaginaire et le second comme une suite d'événements attestés dans le temps (Ricœur, 1985) ?

Comme activité disciplinaire, le travail de rendre présent le passé, de lui donner une consistance qui semble se superposer à l'exact identique avec « la réalité » revient en général aux historiens. Comme activité du quotidien, il est le lot de tout un chacun. En ce qui concerne le premier cas, P. Ricœur a montré que, du point de vue de la configuration narrative, récits de fiction et récits d'histoire ne s'opposaient pas (Mesure et Savidan, 2006, p. 955 ; Ricœur, 1983–1985). De l'un à l'autre, il y a pour cet auteur l'adoption ou non d'un système de référence chronologique « un tiers temps » (Ricœur, 1985, p. 190) entre « temps vécu » et « temps universel » (*ibid.*, p. 189 sq.). Au cœur de la différenciation entre les deux catégories d'écrits surgit la figure du rapporteur des faits, de l'action, des événements. Dans la fiction, le récit du narrateur s'affranchit de la nécessité de se raccorder « à l'unique réseau spatio-temporel constitutif du temps chronologique » (*ibid.*, p. 230). Ainsi « chaque expérience temporelle fictive déploie son monde et chacun de ces mondes est singulier, incomparable, unique » (*ibid.*, pp. 230–231). Au contraire dans le récit historique, le rapporteur, le narrateur proclame « j'y étais » : « Cette déclaration est à la fois une assertion portant sur une réalité factuelle tenue pour importante et une certification de la déclaration pour son auteur » (Ricœur, 2000b, p. 737). Le spécialiste d'histoire cherchant à attester des faits, commence alors « la recherche de la preuve documentaire » avec ses méthodes, ses difficultés, ses résultats propres. Mais du point de vue du sociologue, du phénoménologue, etc., c'est la figure de l'auteur qui se dégage du récit qui importe : « […] quel que soit le degré de fiabilité du témoignage, nous n'avons pas mieux que lui pour dire que quelque chose s'est passé, à

---

68 Nous prenons encore ici le terme « récit » comme équivalent de « mise en mots ».

quoi quelqu'un dit avoir assisté » (Ricœur, 2000b, p. 737). Et pour celui qui est « entré en lecture » (Ricœur, 1985, p. 344), l'essentiel revient à croire « que les événements rapportés par la voix narrative appartiennent au passé de cette voix ». De ce fait, il devient possible de lier fiction et réel, récit de fiction et récit historique : « [...] on peut dire que la fiction est quasi historique tout autant que l'histoire est quasi fictive » (*ibid.*, pp. 344–345).

Cette perspective suggère que les restitutions d'expérience de mobilité qui sont des *histoires* à l'échelle individuelle, mais réalisées à partir des mêmes matériaux – événements, faits, personnages, etc., fictionnels et « réels » –, peuvent être appréhendées comme des ensembles narratifs hésitant entre fiction, puisque reconstruites suivant des mises en cohérence, des attentes, des stratégies, des silences (cf. Bourdieu, 1986b) et des ensembles proches du récit historique, la biographie étant *stricto sensu* l'histoire d'une vie, construits sur des faits historiquement attestés.

4.3.2.3 Le matériau de restitution : une configuration narrative en ré-écriture constante

Ce matériau travaillé par un acteur-narrateur n'est autre qu'un *récit* dont R. Barthes estime qu'il :

> [...] est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ; [...] il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie. (Barthes, 1966, p. 1)

Cette omniprésence – « nous vivons au milieu d'un océan de récits [...] »[69] – explique pourquoi il est l'objet de nombreuses études et pourquoi il peut revêtir un caractère fondamentalement ambigu, participant tout à la fois et du texte et du discours. La tentation est grande aussi de ne l'aborder implicitement que comme un texte *littéraire* (Le Huenen, 1996, p. 5). Or le récit a à voir avec le quotidien, celui-ci devenant confondu à un ensemble d'événements et de moments à raconter, à une trame d'événements et de moments racontés : « Le

---

[69] Bruner J. (1996). *L'Éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz, p. 183, cité par Orofiamma (2002, p. 165).

récit de vie est l'une des pratiques les plus courantes de la conversation ordinaire : souvenir d'enfance, récit de voyage ou de vacances, incident de notre vie, événement vécu font partie des échanges quotidiens » (Brun, 2003, p. 1).

Cette appréhension du récit traduit la conscience qu'une succession de faits composant la trame du quotidien, et ce quelle que soit la durée du segment, est alors en jeu : toujours *on dit sa vie*, *on raconte sa vie*. Le quotidien, l'ordinaire sont des matrices de récits.

Par ailleurs, les sciences humaines et sociales en font un moyen privilégié d'exploration de leur objet en tant que « genre qui [...] s'est développé depuis les années 1970 dans plusieurs disciplines : ethnologie, sociologie, psychanalyse, linguistique, histoire, ainsi que dans différentes formations » (Mesure et Savidan, 2006, p. 952)[70]. Il s'agit pour l'essentiel des cas d'une forme « provoquée » « comme produit d'une interaction » (*ibid.*, p. 953 ; Burrick, 2010) qui plus est *in situ.* Cette « narration » devient alors « histoire de vie » (sciences de l'éducation, etc.) ou « récit de vie » (sociologie, etc.), c'est-à-dire pour G. Pineau et J.-L. Legrand, qu'il s'agit dans ces deux cas de « dénominations non littéraires » (Pineau et Legrand, [1993] 2007, p. 35), ou bien encore dépendant de « l'approche biographique » (Delory-Momberger, 2004b ; Burrick, 2010 ; Bertaux, [1997, 2005] 2006 ; Pineau, 2009 ; etc.).

4.3.2.4 Un récit *ou* une histoire *de vie ?*

La liste de dénominations précédente ne se veut en rien exhaustive[71] mais il arrive toutefois que la question soit posée de connaître le degré de synonymie des expressions *récit de vie* et *histoire de vie* (Baudouin, 2010, p. 37 sq.). Il s'agit alors moins de s'intéresser aux modalités d'émergence de la narration – spontanées ou provoquées – que d'observer la place et le rôle attribué au narrateur dans le dispositif de narration.

Dans une perspective ethnosociologique, D. Bertaux estime qu'il y a un « pacte » qui se met en place entre deux acteurs sociaux dès l'instant

---

70 Pour les détails chronologiques concernant l'entrée du biographique dans le champ des sciences sociales, sa signification et ses apports possibles, on tirera profit des différents travaux de C. Delory-Momberger, mais aussi du « Que sais-je ? » écrit à quatre mains par G. Pineau et J.-L. Legrand ([1993] 2007).

71 Il faut y rajouter au minimum les expressions : « parcours de vie », « trajectoires de vie ».

où le chercheur a explicité sa démarche au narrateur. Celui-ci va donc tenter de se mettre en phase avec la demande qui lui est faite. Et le chercheur *sait* que « ce pacte fait filtre, oriente et *précentre* l'entretien » (Bertaux, [1997, 2005] 2006, p. 39). Les énoncés produits peuvent alors être reconnus et considérés comme un récit d'une part parce qu'il s'agit alors non pas de « l'histoire vécue par une personne » mais « d'une description approchée de [cette dernière] réellement (objectivement et subjectivement) vécue » (*ibid.*, p. 11) et d'autre part parce que l'entretien crée une situation où « un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. Le verbe "raconter" (faire le récit de) […] signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative » (*ibid.*, p. 36). Des positions similaires sont adoptées par C. Dubar (2010b), J.-M. Baudouin (2010)[72]. Le premier rendant compte d'un travail du second apprécie la mise au point préalable de ce dernier :

> L'auteur a choisi de débuter par une très utile mise au point terminologique (distinguant « récit de vie » et « histoire de vie », « autobiographie » et « biographie ») qui met en lumière le glissement effectué par de nombreux auteurs francophones confondant le récit de vie, écrit ou oral, effectué par celui qui raconte « sa propre vie » (autobiographie) avec l'histoire de vie reconstituée par un autre (chercheur ou autre) sur la base de multiples documents personnels (y compris des entretiens) collectés sur « la vie d'un autre » (biographie). (Dubar, 2010b, non paginé)

Pour J.-C. Filloux, la synonymie entre « histoire de vie » et « récit de vie » ne peut se comprendre que si ces termes désignent : « ce qui résulte d'une interaction entre un interviewer et le sujet de l'histoire dans le cadre d'une interlocution qui implique et interroge le "narrateur" lui-même, auteur de son récit, aussi bien que l'initiateur de l'entretien, partie prenante dans l'élaboration du récit de par sa présence, ses réactions et ses interventions » (Filloux, 2005, p. 2).

Mais il lui paraît plus judicieux de dissocier les termes. Sa conception du récit rejoint celle de D. Bertaux ([1997, 2005] 2006) – « [il] renvoie au fait que le sujet a raconté, narré quelque chose de sa vie » (p. 15)– mais son approche du terme « histoire de vie » s'appliquant à « une notion et figuration sous-jacente du temps, une succession chronologique »

72 Dans le premier cas, il s'agit d'un compte rendu de lecture sur l'ouvrage de J.-M. Baudouin (2010).

(Filloux, 2005, p. 2), accentue la dimension constructiviste de l'histoire d'un individu et ne la considère pas comme quelque chose de « déjà-là », mais comme quelque chose qui naît de la narration elle-même : « Le récit, par le souvenir de mémoire, pose les bases d'une histoire » (*ibid.*, p. 2).

Dans le champ des sciences de l'éducation, récit de vie et histoire de vie renvoient alors tout particulièrement à : « […] la *recherche biographique* [qui] se donne pour objet de rendre compte de la manière dont les hommes donnent une forme à leurs expériences, assignent une signification aux situations et aux événements de leur existence, et inscrivent par leurs représentations le cours de leur vie dans les temporalités et les espaces de leur environnement historique et social » (Delory-Momberger et de Souza, 2009b, p. 11).

Dans cette optique où la notion de « formation » apparaît centrale, c'est surtout sur les expériences de l'individu que se focalise l'attention. Ainsi, le récit de vie devient cette mise en mots des expériences, *Erlebnis* et *Erfahrung* (Delory-Momberger, 2009b, p. 23), ce qui amène à le considérer comme un ensemble d'expériences *racontées*. Le tout permet à celui qui en est l'auteur de se doter d'une histoire.

La distinction « histoire de vie »/« récit de vie » apparaît donc aussi pertinente dans le domaine du biographique car le récit précède l'histoire. Pour C. Delory-Momberger, la signification attribuée à ces deux termes reste très proche de celles du sens commun : « C'est le récit qui fait de nous le propre personnage de notre vie, c'est lui enfin qui donne une histoire à notre vie : *nous ne faisons pas le récit de notre vie parce que nous avons une histoire ; nous avons une histoire parce que nous faisons le récit de notre vie* » (Delory-Momberger, 2009b, p. 13).

4.3.2.5 Borner le récit

La nécessité d'une « conclusion » pose la question du bornage du récit. À prendre le récit de vie comme « l'unité d'une temporalité temporelle », cette conclusion semble se confondre avec la mort de l'auteur, du narrateur[73]. D. Bertaux pressent que c'est la signification qui est accolée implicitement à l'expression « récit de vie » et suggère sa non-pertinence :

[73] « *Qui* est ou *qui* fut quelqu'un, nous ne le saurons qu'en connaissant l'histoire dont il est lui-même le héros – autrement dit sa biographie », écrit Hannah Arendt » (Truc, 2005, p. 57).

> La simple mention du terme « récit de vie » évoque aussitôt l'image d'un récit de vie « complet », c'est-à-dire traitant de la totalité de l'histoire d'un sujet. Il commencerait par la naissance, voire par l'histoire des parents, leur milieu, bref par les origines sociales. Il couvrirait toute l'histoire de la vie du sujet. Pour chaque période de cette histoire, le récit décrirait non seulement la vie intérieure du sujet et ses actions, mais aussi les contextes interpersonnels et sociaux qu'il/elle a traversés. Cette représentation « totale », c'est en fait celle de l'autobiographie écrite. (Bertaux, [1997, 2005] 2006, p. 36)

La conclusion sans recours apparaît donc trop absolue au niveau de la temporalité humaine pour que le récit de vie s'identifie avec une unité temporelle qui irait de la naissance à la mort d'un individu. C'est pourquoi, à l'intérieur de celle-ci, il est possible soit de considérer la conclusion du récit au moment de la fin de la prise de parole, au moment de la fin d'une mise en mots d'un acteur social se racontant, soit au moment de la fin d'une expérience qui peut être narrée comme un récit en soi avec une succession temporelle ternaire et mise en intrigue, soit au moment de la fin d'un événement (qui dès lors qu'il est « inscrit dans des configurations d'énoncés » devient *discursif* (Charaudeau et Maingueneau, 2002, p. 244)). Ainsi, toute « tranche de vie », tout épisode, tout récit d'expérience peut être assimilé dans le cas d'une analyse à un « récit de vie » : « […] il y a du récit de vie dès qu'il y a description sous forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue » (Bertaux, [1997, 2005] 2006, p. 14)[74]. Ce chercheur pose d'ailleurs comme condition pour mener à bien une recherche « socio-ethnologique » (c'est-à-dire proche dans ses énoncés et dans ses attendus de ce qui est pratiqué par le courant socio-anthropologique de la DLC) s'appuyant sur le « récit de vie » de faire « l'impasse de la conception maximaliste » (*ibid.*, p. 36) de la signification de ce terme. De fait, le matériau narratif du récit relève de l'écriture fragmentaire.

Cette perspective pragmatique explique aussi les remarques de Bruner ([2002] 2010) (et cité par Orofiamma, 2002) et Brun (2003) sur la prégnance du « récit » de vie dans le quotidien, dont nous avons vu précédemment qu'il se construit sur une alternance de moments et d'espaces pleins et d'autres vides.

C'est l'inscription du récit dans la durée *de la vie* qui le fait être caractérisé comme « récit de vie » mais ses dimensions intrinsèques relèvent du mouvant et de l'infini :

---

74 Les cas cités par D. Burrick s'inscrivent dans une perspective similaire de « fragment ».

> Loin d'être arrêtée dans la forme unique que lui donnerait un passé objectivement et définitivement fixé, le récit de vie est une matière mouvante, transitoire, vivante, qui se recompose sans cesse dans le présent du moment où elle s'énonce. Arrimé au présent de son énonciation, à la fois moyen et fin d'une interaction, le récit de la vie n'est jamais « une fois pour toutes », il se reconstruit à chacune de ses énonciations et il reconstruit avec lui le sens de l'histoire qu'il énonce. Cette histoire par définition n'est jamais « finie », elle est soumise à l'inachèvement perpétuel ou, ce qui revient au même, appelée à un achèvement qui est toujours devant elle. (Delory-Momberger et de Souza, 2009b, p. 12)

Cette position n'est pas sans conséquence sur l'appréhension de son organisation textuelle.

4.3.2.6 Un récit total ou une conception ternaire du matériau narratif

Pour P. Ricœur, et pour tout chercheur l'analysant dans le champ de la littérature, un récit est agencé suivant une « configuration narrative » concomitante à une mise en intrigue (Ricœur, 1983, p. 130).

Des agencements narratifs sont proposés par F. Affergan (1987)[75], par exemple :

> il y aurait le récit métonymique (la découverte spatiale est limitrophe, le parcours se réalise de proche en proche dans une continuité sans rupture) ; le récit synecdochique (le voyage se déroule dans un parcours utopique mais pas nécessairement uchronique, type robinson) ; le récit métaphorique (le voyage est fondé sur la ressemblance, sur la différence et sur des opérations sélectives, type Gulliver) ; enfin le récit de voyage et de découverte « réelle » qui appartiendrait au genre référentiel, l'écriture validant le réel, avec un optimisme et une naïveté mimologiques pour le moins surprenants. (Pasquali, 1995, p. 26)

Mais A. Pasquali qui réfute ce dernier critère de référentialité pour « déterminer la « réalité » de la découverte » (*ibid.*, p. 27) ou non estime que F. Affergan n'est pas dupe de son classement. Quel est donc alors cet « agencement » (Moureau, 1994, p. 39) ?

Nous appuyant sur des travaux récapitulatifs de définition du récit effectués par Marc Lits (2008), nous optons pour ce qu'il qualifie de

75 Non consulté : Affergan, F. (1987). *Exotisme et altérité. Essai sur les fondements d'une critique de l'anthropologie*. Paris : PUF.

« définition minimale » (p. 72). Il confie la récapitulation de celle-ci, de type ricordienne, à une autre chercheuse A. Dubied qui en détaille les éléments constitutifs parmi lesquels nous retenons le fait qu'« un récit a un début, un milieu et une fin », qu'« il met en scène un renversement de l'action des personnages » « anthropomorphes ou humains » ; qu'« il agence des éléments hétérogènes suivant une causalité narrative propre » ; qu'« il est guidé par l'attente d'une conclusion vers laquelle la lecture tend » ; qu'« il n'existe que lorsqu'il est lu et interprété par quelqu'un » (Lits, 2008, p. 74).

Le voyage dont nous avons montré précédemment la proximité de format avec l'expérience de mobilité académique internationale courte se confond avec une succession temporelle d'étapes, et bien que notion transdisciplinaire, possède « une définition de sens commun, de celles que chacun peut trouver dans n'importe quel dictionnaire » (Christin, 2000, p. 11) qui se calque parfaitement sur ce rythme ternaire : « Voyager : action d'aller du pays, d'une région où l'on était, dans un autre pays, une autre région. Allée et venue d'un lieu à un autre » (Larousse). Celle-ci, finalement, ne réserve aucune surprise : un départ, un déplacement, un lieu d'arrivée, l'idée d'un retour » (*ibid.*, p. 11). Étant aussi le fait d'un voyageur, il apparaît par essence comme propice à une mise en *récit*. Beaucoup d'études inscrivent alors très souvent leur objet dans cette perspective d'ordre chronologique, à l'amplitude variable, et soulignent les changements qui affectent le voyageur et ses différents avatars (Urbain, [1991] 2002, 2008 ; Christin, 2000 ; Fernandez, 2002 ; Michel, 2004 ; Gannier, 2001 ; Berty, 2001 ; etc.).

La scansion ternaire est aussi repérée dans d'autres types de mises en mots relatives à des déplacements d'ordre de la migration (Deprez, 2002). Christine Deprez propose ainsi une forme de restitution de son corpus suivant le schéma suivant :

> Les récits de migration présentent un certain nombre de séquences-actions (certaines obligatoires, d'autres facultatives, certaines détaillées, d'autres elliptiques) dont l'enchaînement est guidé par la chronologie des événements vécus. Les événements marquants se constituent autour du noyau central que sera le départ d'un lieu originaire et l'arrivée dans un pays étranger, dans un nouveau pays. Autour, grâce à une narration qui suit en général (mais pas toujours) la succession des faits, s'articulent un certain nombre de causalités séquentielles (l'obligation, le projet) et de développements plus ou moins argumentatifs, en direction des auditeurs. Le noyau central, bien entendu

> c'est l'événement migratoire, celui qui fait «tout basculer», par rapport auquel on distinguera un *avant* et un *après*. (Deprez, 2002, p. 42)

Or l'objet de son analyse dans l'article en question est de faire « émerger les caractéristiques des biographies langagières qui se dessinent dans les récits de migration afin, par la suite, de les confronter et de les rattacher à des modèles narratifs de la littérature dite "populaire" » (*ibid.*, p. 39) et son « intuition » épistémique la renvoie à « la *Morphologie du conte* de Vladimir Propp et de son chapitre introductif : "Historique du problème" » (*ibid.*, p. 41). La référence avec le conte qu'elle souligne nous intéresse parce qu'elle renvoie au merveilleux, au non-quotidien, à l'extraordinaire et les exemples dont elle se sert ensuite pour illustrer son propos ne dépareilleraient pas un ensemble de récits de voyage « simple » ou celui de restitutions d'expériences de mobilité.

Dans le schéma de la morphologie du conte, et plus largement dans celui du récit fictionnel analysé par la « sémiotique narrative » ou bien par la « narratologie » (Keršytė, 2008, p. 86), « le héros », « instance énonciative » ou « actant discursif » (*ibid.*, p. 86) doit affronter une épreuve dont il sort, de préférence mais pas toujours, vainqueur. Cette même proximité narrative et morphologique est aussi repérée par Aline Gohard-Radenkovic (2008) dans « des récits de vie écrits, repris par [des] témoignages oraux [de] deux publics interrogés » (p. 241) de « futurs enseignants de langues en situation de mobilité » (p. 239) sous la forme de « personnes-clés » et d'« événements-clés, qui s'apparentent à des personnages et jalons archétypiques que l'on pourrait rencontrer dans les récits initiatiques comme les contes » (p. 241).

Si nous acceptons la possibilité d'une isomorphie entre récits de voyage, récits de migration et restitutions d'expérience de mobilité, nous pouvons aussi envisager ces dernières comme des narrations où un héros vit une aventure suivant une scansion ternaire ; alors, ces restitutions sont *a minima* des récits proches de « modèles narratifs de la littérature dite "populaire" » suivant la formule de C. Deprez (Deprez, 2002, p. 39), c'est-à-dire des récits d'expérience qui configurent narrativement *une épreuve*.

4.3.2.7 Un matériau narratif textuellement varié

Si « le conte » fournit un des pôles modèles possibles pour l'écriture, car il en serait un archétype morphologiquement relativement stabilisé *sur son versant extérieur*, il ne peut pas être le seul. Dans un cadre

institutionnel, les « récits » sont provoqués et contraints par un ensemble de prescriptions. L'approche par les formats de restitution laisse penser que l'agencement narratif global doit céder le pas à une approche plus pragmatique telle qu'elle a été développée par J.-M. Adam (2001a, 2001b), dans laquelle il convient de considérer aussi comme significatives les séquences textuelles et non pas seulement un texte dans son entier.

Le texte de présentation du recueil *Écrire le voyage* pose que « l'étude de ce genre littéraire peut suivre deux voies opposées : soit celle du voyage, c'est-à-dire le fait du déplacement, les péripéties, les impressions des voyageurs ; soit celle du récit, c'est-à-dire la façon de relater les expériences vécues au cours d'un voyage » (Tverdota, 1994, p. I). Autrement dit, la restitution de l'expérience de voyage relève soit d'une dominante descriptive, soit d'une dominante narrative. Pour R. Ouellet, « trois modes discursifs [sont] à l'œuvre dans la relation de voyage : le récit, la description et le commentaire » (Ouellet, 2008, p. 18).

Dans le cas d'une restitution d'expérience à motivation ethnographique ou anthropologique (Debaene, 2010, cité par Gannier, 2011), si les séquences narratives ne sont pas absentes de l'ensemble, elles cèdent le pas devant les séquences descriptives, souvent mal comprises, ou les séquences argumentatives. F. Laplantine examine ainsi la position de ce qui serait pour J.-M. Adam des prototypes textuels au sein du champ ethnographique. Mais, à la différence des linguistes, il pressent que trop souvent ses confrères établissent une hiérarchisation entre eux qui mène à une discréditation de la description (Laplantine, [1987/1995] 2001, p. 109). Voici comment il propose de lire les modes de classification des différents types de textualisation possibles qui sont courant dans sa spécialité :

> Le statut de l'écriture descriptive reste […] problématique. Il me paraît analogue au statut de l'écriture narrative au sein d'un texte argumentatif. La narration ne s'y sent pas vraiment chez elle, car elle y est toujours un peu considérée comme une servante de l'explication. Elle occupe une position hiérarchiquement inférieure, comparable somme toute, à la description par rapport à la narration lorsque le texte, cette fois se présente comme un récit. La narration est inféodée à l'explication (scientifique) comme la description se trouve employée au service de la narration (romanesque). De même que dans le récit, la description est un moment permettant de préparer ce que tout le monde attend (l'action dramatique), de même dans l'explication, la narration est là pour faire parvenir le lecteur à ce qui est seul considéré comme digne d'intérêt et de respectabilité : démontrer. (Laplantine, [1987/1995] 2001, pp. 109–110)

Or il estime, à l'instar d'E. Chauvier qui traque la « désinterlocution » trop souvent utilisée à ses yeux en anthropologie (Chauvier, 2011), que la description mérite d'être légitimée comme constitutive du travail et de l'écriture ethnographique :

> S'il convient de réintroduire la vision dans une démarche (la science) qui se construit contre elle […] et de redonner toute sa légitimité à l'activité qui consiste à montrer et pas seulement à démontrer, c'est que les ritualités que nous observons, les événements inattendus qui nous arrivent sur le terrain et dont nous ressentons jusque dans notre corps les vibrations, les descriptions que nous élaborons et les récits que nous racontons ainsi que les expositions que nous présentons dans le cadre notamment des musées d'ethnographie n'ont pas d'équivalents théoriques. […] Le discours descriptif mérite d'être considéré pour lui-même, dans son autonomie, et non comme un obstacle ou, dans le meilleur des cas, une escale dans l'itinéraire qui conduirait à la science. (Laplantine, *ibid.*, p. 112)[76]

Les écrits issus d'une expérience de mobilité, dont les formats de restitution sont divers, peuvent accueillir plusieurs séquences textuelles, plusieurs prototypes textuels, narratif, descriptif, explicatif voire argumentatif et dialogal.

Pour conclure

Au terme de l'observation des différents formats de la restitution d'une expérience de mobilité académique internationale et du matériau narratif qu'elle devient, nous pouvons tirer les conclusions suivantes.

Usant de différentes stratégies, le scripteur adapte son mode d'écriture suivant ce qu'il pense être les attentes de son lecteur, voire de l'évaluateur. Il peut faire de son expérience une épreuve (Deprez, 2002), une aventure dont il est le héros[77] (Ouellet, 2008, p. 29 sq.) : il active le pôle viatique, et il privilégie alors les séquences narratives ; il peut aussi accentuer le pôle académique et se poser en « médiateur » de « culture » : il penche alors

[76] E. Chaunier (2011) estime que seule la description minutieuse, c'est-à-dire à différentes échelles, du contexte des interactions entre observateur et observé permet de réellement comprendre les savoirs scientifiques (portée, valeur, etc.) qui sont dégagés ainsi.

[77] Notons dès à présent que J.-L. Moureau estime toutefois que « le voyage à l'état pur […] n'a pas besoin de la présence d'une intrigue » (Moureau, 1994, p. 39).

plus pour les séquences descriptives, voire explicatives s'il propose à son lecteur de donner un sens à ce qu'il voit ou expérimente.

Mais écrivant pour un autre dont il espère être lu et reconnu comme porteur d'une expérience, il transforme aussi sa position de scripteur.

Tout texte de restitution d'une expérience de mobilité est inséré dans un discours qui s'inscrit lui-même dans un contexte spécifique permettant d'accéder à la compréhension des significations proposées par le scripteur. Ce discours est l'objet d'un auteur, la voix d'un narrateur qui lorsqu'il parle spécifiquement de lui-même se trouve confronté à l'aporie du même et du soi. Autant pour lui-même (pour assurer sa cohésion interne) que pour le monde extérieur avec qui il est en relation et auquel il appartient (ne pas perdre la face, maintenir une position dans un champ social), le discours qu'il tient sur lui-même, prend la forme d'une configuration narrative où réel, fictionnel, quasi réel, quasi fictionnel ou encore imaginaire et symbolique s'entrecroisent. Il raconte sa vie, des épisodes de sa vie sous forme de « conte biographique » (Kaufmann, 2007). Il métamorphose ses expériences petites ou grandes en récit.

C'est dans cet espace du ni jamais totalement « faux », ni jamais totalement et absolument « vrai » ou certain, ou plutôt dans cet espace toujours et en même temps « vrai et faux » qu'il restitue une part de la réalité qui l'entoure, une part d'une expérience vécue en général ou plus spécifiquement d'une expérience vécue dans le cadre d'une mobilité académique internationale, voire d'un événement. Or l'expérience de mobilité ou bien le voyage se déroulent sur une scansion ternaire, c'est-à-dire sur le principe d'un mouvement allant vers le déroulement d'une intrigue. Nous posons donc alors que l'écriture de l'expérience de mobilité dans un cadre académique doit plus qu'aucune autre être lue comme un processus, c'est-à-dire une action qui s'étale dans le temps et que chaque étape du phénomène répond à des besoins et à des fonctions spécifiques (Lévi-Strauss, [1955] 2011).

Ce récit qui, suivant les cas de restitution et les demandes prescriptives existant ou non, hésite entre écriture scolaire et écriture viatique, ou bien écriture ethnographique, peut être dit « récit d'expérience de mobilité ». Il fige d'une certaine manière et à un moment donné la conjonction des éléments de structuration de la situation d'expérience de mobilité et de l'expérience de mobilité qu'elle a permis à un individu de vivre sous des formes plus ou moins intenses. Autrement dit, il doit être possible d'y lire les traces de ce qui a participé à l'émergence de telle ou telle forme

d'expérience de mobilité, ou plutôt les façons dont un individu s'est saisi de ces éléments de structuration pour donner forme et degré d'intensité à son expérience et dont il présente une version en adéquation avec le contexte dans lequel il se situe. Le « récit d'expérience de mobilité » devient le média transcendé et disjoint du lieu de cette combinaison éphémère d'éléments et de formes d'expérience de mobilité orientée par un individu.

De ce fait, à l'instar de la définition qu'en donne le *Dictionnaire de sociologie*, via le genre de la « biographie » appréhendée dans une optique épistémologique, ce récit d'expérience de mobilité qui relève du « récit de vie », et dont nous connaissons le caractère fragmentaire, constitue « une source documentaire privilégiée par les chercheurs en sciences sociales pour analyser les relations des individus et leur culture », mais sans occulter le fait qu'il s'agit « d'une reconstruction intellectuelle d'un passé ou d'une époque à l'aide d'entretiens, de témoignages ou d'archives » (Ferréol, 2010, p. 8).

C'est désormais en tant que tel, c'est-à-dire en tant que « source documentaire privilégiée » que nous nous intéresserons au récit d'expérience de mobilité.

BILAN DE LA PARTIE I

La réflexion dans les pages qui précèdent se concentre autour de trois entrées principales, l'individu dans la mobilité, la rupture d'avec un quotidien et un ordinaire intriqués ou l'irruption d'un déséquilibre et l'expérience/les expériences qui se donnent à voir dans des formats et des pratiques d'écriture. Nous pouvons la résumer comme suit :

À propos de l'individu dans la mobilité

Sans vouloir refonder la pensée sociologique autour de la mobilité (Urry, 2005), autour de la liquidité et d'un individu liquide (Bauman, [2005] 2013) ou la lire comme articulée autour de la tribu (Maffesoli, [1988] 2000), François Dubet (1994) propose d'en revoir le modèle classique basé « sur une vision unifiée d'un monde social » possédant « un centre » (p. 15). Il prend acte du fait que « ce qui paraît dominer aujourd'hui, c'est l'idée de distance de l'acteur au système […] » et que « les acteurs construisent la société dans les échanges quotidiens, les pratiques langagières, les appels à l'identité contre un système identifié à la rationalité instrumentale, la production de la société comme marché par l'agrégation des intérêts… » (p. 14). Cette distance au système offrirait à un individu la possibilité de l'individuation (Delory-Momberger, 2004a ; Martucelli, 2005), de se créer et de se développer un espace social de singularisation (Dubet, 1994 ; Corcuff, 2007 ; Kaufmann, 2004, 2007, 2008 ; Martuccelli, 2005 ; Martuccelli et de Singly, 2009), fragmenté en autant de zones d'action que nécessite son inscription dans tel ou tel réseau relationnel. Là, il « circulerait » et se positionnerait suivant les nécessités du quotidien (Balandier, 1983 ; Lalive d'Épinay, 1983a, 1983b ; de Certeau, Giard et Mayol, 1990, 1994), suivant ses capacités à supporter l'instabilité (Kaufmann, 2004, 2008), suivant son bon vouloir, ses émotions (Maffesoli, [1988] 2000) ou son désir de consommation (Bauman, [2005] 2013), suivant les situations interactives où il se trouve engagé, etc. Il se délimiterait une zone où se mouvoir, où se « bricoler » des rôles, où opter pour telle ou telle stratégie d'interaction, de maintien de faces

(Goffman, 1974), où endosser tel ou tel « habit » identitaire (Kaufmann, 2004 ; de Singly, 2004) qu'il aurait accroché « le temps d'un spectacle » dans le vestiaire d'une « communauté-patère » (Bauman, 2010, p. 46)[1]. L'ensemble hétérogène des activités d'un individu, de ses décisions, de ses interactions, ou « expérience sociale » (Dubet, 2004, 2013) s'intègre à et constitue une temporalité particulière (Ricœur, 1983–1985 ; Leclerc-Olive, 1998 ; Bachelart et Pineau, 2009) au cœur de laquelle il s'oblige à maintenir une unité de sens pour lui-même (Kaufmann, 2006, 2007, 2008) en transformant « les événements, les actions et les personnes de [sa] vie en *épisodes*, en *intrigues* et en *personnages* » (Delory-Momberger, 2004a, p. 2), en transformant les différents moments de son existence en une mise en intrigue (Ricœur, 1983-1985), autrement dit encore en (se) racontant des histoires (Bruner, [2002] 2010), dont il est le héros, celui qui surmonte des épreuves, afin de garder une image cohérente de lui-même, de maintenir sa position singulière vis-à-vis des autres, etc., dans un mouvement sans fin ; de nouvelles actions, de nouvelles décisions, de nouvelles interactions, de nouveaux enveloppements identitaires se font et se refont continuellement…

Que la signification qu'il donne aux épisodes de sa vie s'effectue dans le moment de l'action, de la décision, de l'interaction ou soit différée, surgisse spontanément ou soit provoquée (Bachelard et Pineau, 2009 ; Baudouin, 2010), peu importe : par nature, ces épisodes vécus sont la source de l'existence de l'identité narrative chez un individu : « Par le récit, nous transformons les événements, les actions et les personnes de notre vie en épisodes, en intrigues et en personnages ; nous construisons entre eux des relations finalisées entre un commencement et une fin ; nous leur assignons une place dans des ensembles construits et orientés selon une logique narrative […]. Par le récit, nous nous faisons le propre personnage de notre vie et nous donnons à celle-ci une histoire » (Delory-Momberger, 2004a, p. 2).

À propos de la rupture d'avec le quotidien dans la mobilité académique internationale courte

La mobilité académique internationale courte, qui semble associée à l'idée d'un choix *a priori* raisonné de déplacement car construite autour

---

[1] À noter que F. Dervin utilise les expressions « communauté-crochet » et « garde-robe » aux mêmes lieux (Dervin, 2008a, p. 37).

d'une finalité préconçue, naît d'une rupture d'avec un quotidien, se démarque de la routine, de l'ordinaire, devient du « hors-quotidien » (Stock, 2004), produit (et est le produit d') une situation de non-coïncidence, de disjonction, d'abord et par définition, d'/entre deux *espaces* géographiques mais qui en abritent d'autres : « Les hommes ne vivent pas dans l'espace tel qu'il est mais dans l'espace tel qu'ils se le représentent et l'investissent psychologiquement. Conçu de la sorte, l'espace vécu […] se distingue de l'espace de vie (ensemble des lieux fréquentés au quotidien) et de l'espace social (espace de vie et les relations sociales qui s'y entretiennent) » (Deprez, 2007, p. 248).

Par ricochet, le déplacement spatial entraîne dynamiques, voire tensions entre différentes dimensions constitutives d'un individu. Il provoque une perte de visibilité, un brouillage des repères de la vie quotidienne, une incapacité ou une difficulté à dire ce qu'il faut dire quand il faut le dire, à faire ce qu'il faut faire quand il faut le faire (Bourdieu, 1980). Le « stock social de connaissances disponibles » « constitué [et] transmis de génération en génération » (Berger et Luckmann, 2006, p. 99) devient caduc. Autrement dit, la connaissance que possède un individu en temps « ordinaire », dans son quotidien, du rôle à jouer dans telle ou telle situation du « réel » de sa société d'origine, ses compétences à l'interpréter, par des incorporations antérieures (Bourdieu, 1980), autrement dit la totalité de ce qui lui permet de fonctionner en apparence sans trop de heurts se trouve remise en question en situation « extraordinaire ». Des décalages se font jour allant jusqu'à l'apparition de disjonctions de nature très diverses. Le temps des « vacances », par exemple, « période de vacance » pour G. Balandier (1983), « [change] les lieux, les rythmes, l'ordre des relations interpersonnelles, les manières de consommer » (p. 14). Le voyage, qui leur est associé, « introduit à des quotidiennetés radicalement différentes, qui permet à l'occasion de vivre mimétiquement à la façon des autres » (*ibid.*). Si cette analyse permet d'entrevoir l'amorce d'un regain du quotidien, calqué sur des formats *a priori* étrangers aux voyageurs, à l'intérieur même d'une temporalité « extraordinaire », comme si l'« extraordinaire », sous l'influence de divers éléments, nécessitait petit à petit un apprivoisement en retour, comme si l'espace vécu pouvait devenir espace de vie et espace social (Deprez, 2007), la mobilité courte doit, dans un premier temps, se calculer en termes de différentiel consécutif au déplacement réalisé entre des cadres spatio-temporels, spatio-culturels du quotidien (le familier et le nouveau), qui sont plus ou moins investis et sollicités lors de l'expérience vécue : « À

travers le réseau discret des relations sociales, chaque individu construit son espace. La frontière n'est pas dans ce cas la ligne des cartes et des plans : mouvante, discontinue, elle est ce qui sépare le familier du non-familier, le lisible de l'indéchiffrable » (Zarate, 1986, p. 67).

Le déplacement spatial produit un différentiel de nature cognitive « comme une forme de choc » car « la réalité de la vie quotidienne apparaît elle-même objectivée, c'est-à-dire constituée d'un ensemble ordonné d'objets qui ont été désignés comme tels avant même que j'apparaisse sur la scène » (Berger et Luckmann, 2006, pp. 72–73). Ce différentiel cognitif apparaît comme un élément instable d'intensité variable qui se forme autour des repères sociaux et culturels à disposition d'un individu et de la plus ou moins grande maîtrise qu'il en a (jusqu'à leur absence même), conscientisée ou non, des significations qu'il leur attribue. Il remet en question et en jeu la capacité à disposer et à manipuler, à comprendre les règles qui déterminent et assurent la position des uns et des autres dans une société. L'individu se trouve alors le plus souvent réduit à une catégorie généralisante auto-attribuée ou concédée (communauté nationale), statut (migrant, touriste, voyageur, étudiant étranger, stagiaire, etc.), désignant la place qui lui est faite dans le milieu de référence d'accueil et par là, un potentiel d'intégrabilité à plus ou moins long terme.

Toutefois, pour des jeunes, ce différentiel social peut devenir un temps de socialisation particulier, d'individuation, à la fois « rite de passage » et catalyseur dans le processus de passage à l'âge adulte. Plus spécifiquement, dans le cas d'une situation de mobilité académique internationale, cette période apparaît comme relevant de « *liminarité* sociale et d'étrangement cognitif et émotionnel » (Cicchelli, 2008, p. 146).

Mais la mobilité académique courte possède encore une autre dimension : s'il y a projet, il y a prédéfinition de lieux (pays, ville de résidence, lieu d'hébergement, etc.), d'espaces où situer des actions et des pratiques spécifiques (pays, sites touristiques, lieu d'apprentissage, etc.) liées à la mobilité concernée. L'inscription physique d'un individu dans ces espaces et ces lieux prédéterminés sont aussi des signes d'inscription dans d'autres lieux et d'autres espaces rêvés car la mobilité en train de se vivre n'est pas restreinte à une dimension réelle : elle intègre aussi celle liée à l'imaginaire. La mobilité est peut-être aussi un mouvement intérieur (Christin, 2000 ; Molinié et Leray, 2002 ; Michel, 2004).

À propos de l'appréhension de l'expérience pour connaître la mobilité académique internationale courte

En général, la DLC et d'autres champs disciplinaires, n'ayant d'yeux que pour les formats de séjour longs, classent trop souvent les éléments d'appréhension et de définition de la notion de mobilité rencontrés suivant leur importance numérique, les catégorisent suivant des contours flous (espaces/distances/durée/statut), les transforment, autant dans le domaine linguistique qu'interculturel, en données statistiques et statiques, objectifs de niveaux à atteindre, malgré quelques tentatives de déclinaisons autres que des savoirs (Gohard-Radenkovic, 2000, 2006 ; Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004), et négligent les spécificités des pratiques d'un individu qui, sans être un « mal loti » ou un « handicapé » de la mobilité car peu pourvu, voire pas du tout, en capital du même nom (Murphy-Lejeune, 2000, 2003), s'est engagé pour une durée limitée dans un déplacement à vocation académique[2], avec des ressources linguistiques, des compétences relevant de l'interculturalité restreintes.

Autrement dit, la prise en compte de l'hétérogénéité des formats et des pratiques de mobilité doit amener, dans le champ disciplinaire qui nous intéresse, à un renouvellement de leur observation. Et celles qui s'effectuent sur un temps court méritent une analyse qui se fonderait beaucoup moins sur des critères de mesure, voire pas du tout, que sur le moment même de l'effectuation, autrement dit sur l'*expérience* prise dans sa totalité et sur le principe d'un *avènement* ou d'un *événement*, phénomènes qui possèdent, dans leurs sens premiers « un noyau sémantique commun : le sens concret du mouvement dans l'espace, la "sortie", l'"origine" ; *ex-venire* c'est d'abord "venir hors de", "parvenir à un lieu" » (Boisset, 2006, p. 17).

Or ce moment d'effectuation de l'expérience possède une durée et une densité propres : il est triple, calqué sur une tripartition temporelle inspirée du voyage – avant, pendant, après. L'expérience est d'abord ancrée dans un quotidien d'une société d'origine puis transposée, sous forme plus ou moins intense, dans celui d'une société d'un pays-cible, dans laquelle l'advenant, celui qui expérimente, agit dans des cadres quelquefois déjà expérimentés dans sa société d'origine (université, lieux

[2] C'est-à-dire avec des objectifs d'apprentissage portant sur la langue, « la culture », les disciplines de spécialité.

du quotidien…) et d'autres « nouveaux » (sites touristiques), avant d'être encore rapportée, en tant que vécu, dans le lieu et les réseaux relationnels de départ sous forme d'objets (les souvenirs pour les autres, les achats pour soi, des images…) et de mises en mots, séquences narratives spontanées ou commanditées, récits d'événements avec mises en intrigue, c'est-à-dire en tant que telle une structure textuelle et discursive ternaire, ou discours sur l'expérience calibrés par une institution et des formats d'écriture.

Nous posons que, dans une optique didactique, nous pouvons cerner une partie du phénomène de la mobilité internationale académique courte et observer sa densité et les formes qu'il prend, avec ses investissements, ses ruptures, ses continuités, non pas dans des dimensions matérielles d'ordre statique précatégorisées, mais dans ses dimensions de réalisation personnelle, symboliques, interactives, par le biais de *l'expérience de mobilité*, mélange de quotidien et d'ordinaire lorsqu'elle se répète et devient connaissance spécifique, *Erfahrung*, d'événement et d'extraordinaire, lorsqu'elle se joue sur l'unicité, *Erlebnis*, qui s'inscrit dans l'existence d'un individu sous forme de moments spécifiques de construction d'un rapport à une réalité, moments de socialisations par le voyage, par des apprentissages divers, et moment biographique, et ce à travers ce qu'un individu en dit lui-même dans des écrits de restitution[3], même formatés par une institution.

Par ailleurs, tous les réseaux sociaux significatifs dans lesquels un individu est inséré, hommes et institutions, tous les imaginaires, valeurs, croyances qui s'y réfèrent, et par conséquent comportements, attitudes, pratiques qui en découlent, c'est-à-dire les dimensions du lien et de l'interaction, concourent à la réalisation de cette expérience vécue et lui donnent la possibilité d'émerger sous forme narrative de mise en intrigue. L'expérience de mobilité académique internationale courte est aussi intrinsèquement narrative car elle s'appuie sur le voyage qui en fournit, quasi par essence, la matière à raconter, et sur un découpage temporel tripartite qui sont des formes prédonnées de possibilité de mise en intrigue d'un moment particulier de l'existence d'un individu.

---

[3] Nous nous rapprochons de la position épistémologique évoquée par P. Corcuff : « Sur le plan épistémologique, établir des passages entre le point de vue extérieur de l'observateur, adossé aux concepts et aux méthodes du "laboratoire" des sciences sociales, et les façons dont les acteurs perçoivent et vivent ce qu'ils font dans le cours *de leurs actions* » (Corcuff, 2007, p. 10).

Cette approche centrée sur l'expérience permet, entre autres, de réintroduire la dimension de l'imaginaire du lieu où elle se produit, la dimension de passage liée à l'étape dans le parcours de vie d'un individu où elle se produit, la dimension de la valeur ajoutée projetée sur l'expérience, toutes choses qui trouvent à s'inscrire dans des écrits de restitution de séjour de mobilité académique internationale courte.

Ce premier bilan nous permet de revoir la manière dont nous avons envisagé l'expérience de mobilité en y intégrant la dimension de la situation d'expérience de mobilité que nous avons dégagée.

Le premier état de notre questionnement portait sur le fait de cerner ce que peuvent constituer les expériences vécues et les réalités (genres, contenus, densités) d'un séjour de mobilité en France d'étudiants japonais des universités de l'UPO et de l'UVO et les « bénéfices » qui en étaient retirés et de préciser en quoi ce séjour, qui diffère de séjours de mobilité académique internationale tels qu'ils sont habituellement compris, en particulier du fait de son format temporel minimal et de sa faible pondération linguistique, ne coïncidait pas non plus avec un simple voyage. Le terme « expérience » était pris ici dans son sens commun tel que le propose un dictionnaire, autrement dit comme « fait d'acquérir, volontairement ou non, ou de développer la connaissance des êtres et des choses par leur pratique et par une confrontation plus ou moins longue de soi avec le monde »[4], soit une accumulation contingente d'activités pratiquées, de savoirs rencontrés dans un temps et un espace donnés.

Or l'examen approfondi des différentes significations portées par les termes « mobilité » et « expérience » a montré que l'une et l'autre pouvaient être appréhendées ensemble comme notion et phénomène spécifiques, à condition de les saisir à l'intérieur d'une *situation d'expérience de mobilité*, comme un ensemble cumulatif de moments remplis, dans un lieu globalement fixé à l'avance, d'activités dédiées (apprentissages linguistiques, culturels, interculturels, tourisme, rencontres, restitutions…) et d'interactions (avec des pairs de son groupe, d'un hors-groupe, avec des autochtones jeunes et moins jeunes, familiers ou inconnus) dans un environnement (pays, ville, institution académique…) apportant à celui qui les vivait un surplus d'affects et d'émotions, de savoirs de toute nature, soit comme une *expérience de mobilité*. L'accumulation de ces moments vécus devient la raison d'être

4 <http://www.cnrtl.fr/definition/expérience>.

et le principe d'action dans l'ailleurs. L'*expérience de mobilité* est une dynamique qui se conçoit et s'articule en trois parties temporelles – avant (projection, mise en place de stratégies), pendant (réalisation de ce qui était prévu et rencontre de l'imprévu), après (bagages-souvenirs et mise en mots) – et en deux, lorsqu'elle est de l'ordre de la contingence, de la découverte inattendue – avant/après –, l'après appelant encore la restitution de ce vécu personnel de la mobilité.

Le mode de recueil des données permettant de connaître les contenus et les formes de ces expériences de mobilité, d'accéder aux significations données par ceux qui expérimentent peut être divers mais toujours il oblige à resituer les différentes restitutions possibles en tant que *discours sur* (l'expérience dans sa totalité ou dans ses multiples constituants humains, linguistiques, actionnels, événementiels, ordinaires, etc.), *discours pour* (définir, conforter, une place dans le système académique, mobilitaire ou non, dans la société, etc.) et *discours vers* (un lectorat divers). Ces discours sont constitutifs de l'expérience de mobilité même, et ce, à double titre, lorsqu'ils sont provoqués par l'institution académique qui les a institués et qui continue à légitimer son action mobilitaire par ce moyen-là. Dans *cette situation-là*, les fragments d'écriture de l'expérience de mobilité s'inscrivent en effet d'abord dans un processus discursif académique classique comme productions en réponse à des prescriptions diverses mais aussi dans un autre, spécifique, et ce dans la mesure où le thème de leur écriture porte sur l'expérience d'un séjour à l'étranger et où la réception des écrits s'élargit au-delà de la personne d'un évaluateur.

Ce nouvel état de définition de l'expérience de mobilité nous oblige à reformuler le questionnement qui structure l'analyse de notre corpus en le repensant dans le cadre d'*une situation d'expérience de mobilité* donnée dont les contours et les éléments structurants activés restent à préciser pour le cas spécifique qui nous intéresse : sous quelles formes une expérience de mobilité par essence multidimensionnelle et polymorphe est-elle inscrite, par des étudiants japonais ayant fait un séjour en France, dans des formats d'écriture, nécessairement fragmentaires, définis par une situation d'expérience de mobilité donnée ? Et quelles significations peuvent-elles y être rattachées ?

Cette question centrale qui oriente l'analyse du corpus se décompose en une série d'autres qui focalisent sur l'un ou l'autre des points et angles d'observations significatifs de l'expérience de mobilité, à travers des dimensions et des paramètres de catégorisation du réel limités (spatialités, temporalités, agirs, relations, paramètres socio-affectifs,

paramètres sociocognitifs) : comment la restitution de l'expérience de mobilité est-elle affectée par le format des écrits, les prescriptions qui les accompagnent ? Quelles écritures, espace(s) et mode(s) discursif(s), et contenus en résulte-t-il ? Autrement dit quelles traces de l'expérience de mobilité s'impriment-elles dans les différents formats d'écriture ? Quelles figures de scripteurs, acteurs engagés et dans une institution académique comme apprenants, étudiants et dans une société[5] en tant que membres (se) partageant certains marqueurs identitaires et se reconnaissant à travers eux se dégagent-elles ? Comment ces scripteurs se manifestent-ils, se montrent-ils à travers leurs restitutions d'expériences de mobilité ? Que font-ils au final de leurs expériences : une accumulation ou un événement unique ?

Nous estimons dès lors que l'expérience de mobilité prend forme et est constituée par les étudiants qui la vivent à partir d'une série d'éléments sélectionnés par eux, soit des expériences, dans une situation d'expérience de mobilité, et que cette sélection fait évoluer cette dernière, ouvrant de nouvelles possibilités de vécu. Les contenus de ces expériences, de cette expérience acquièrent une spécificité et varient, pour chacun, suivant leur nature et leur intensité, le moment dans la chronologie du déroulement du séjour à l'étranger, et le moment de leur restitution. Nous pensons que nous pouvons accéder à ces variations de formes et de contenus d'expérience de mobilité via des restitutions, des mises en mots, des mises en récits, mais que celles-ci sont tributaires des supports et des formats d'écriture qui les accueillent, y compris le degré d'ouverture de ces écrits à un lectorat, et que les contraintes d'écriture (formelles ou prescriptives) y font varier le degré d'observation sur soi et sur les autres, sur sa société d'origine et la société d'accueil, le degré de réflexivité.

Nous souhaitons ainsi observer et analyser nos sources afin d'essayer de :

– comprendre ce que représente pour des étudiants japonais une expérience de mobilité courte en France et ce qui se joue pour eux en y participant : académiquement et non académiquement, d'un point de vue individuel et collectif, et de préciser les figures

[5] Il ne s'agit pas de la société japonaise dans son ensemble et dans une homogénéité donnée d'avance mais de celle qui peut comprendre et manipuler les enjeux d'une expérience de mobilité à l'étranger et s'en approprier les bénéfices.

de l'individu qui expérimente dans une situation d'expérience de mobilité ;

- dégager les lieux de concordance ou bien de tensions et de négociations entre l'institution académique et les participants au stage tant en ce qui concerne l'expérience que sa restitution ;
- cerner les discours à destination d'individus partageant langue et représentations culturelles sur un pays cible (la France) ;
- dégager les caractéristiques d'écriture d'une expérience qui a été vécue, dans une société et dans une langue autres, à travers les différentes formes de restitution rencontrées et à travers les topoï qui permettent à une communauté discursive de se dire et de se montrer ;
- comprendre le rôle des écrits dans l'expérience elle-même et dans la vitalisation de la situation d'expérience de mobilité ;
- dégager des formats d'écriture et des lieux de réflexion possibles afin de développer et de mettre en place des dispositifs adaptés aux échanges ultra-courts avec la France permettant à la fois un travail de prise de conscience des enjeux linguistiques, identitaires, de l'expérience de mobilité et une valorisation de celle-ci, auprès d'étudiants japonais, inscrits dans un environnement institutionnel et académique, en tant que « passeurs d'altérité » (soit une forme spécifique d'une compétence de médiation).

Partie II
Les données du terrain

Dans cette partie, expliquons le cheminement épistémologique que nous avons parcouru pour reconnaître dans nos sources des données susceptibles de former un corpus de recherche. Notre réflexion participe à la fois de la construction de notre objet de recherche et du dévoilement d'une partie de notre « identité épistémique » (Feldman, 2001, p. 4). Elle en révèle aussi l'inévitable « intrication » (Delory-Momberger, 2005, p. 99).

Nous nous interrogeons sur la validité intrinsèque pouvant être attribuée à des sources formant un corpus et à ce qu'elles peuvent produire comme connaissances. Nous adoptons une attitude d'ouverture méthodologique maximale qui nous est inspirée par ce passage :

> Le savoir est ancré dans un individu, je le représentais comme une bulle, pouvant contenir toutes sortes de savoirs, de niveaux différents, et de qualité différente. En particulier, je distinguais les niveaux du non-savoir (un réflexe de matheux, pour qui l'élément vide, ou le zéro, doivent être intégrés dans la série, une façon de prendre en considération un ensemble vaste de situations, où les phénomènes de frontière sont importants à étudier), du senti – un savoir d'avant les mots –, des mots, qui vont servir à décrire une situation plus ou moins « donnée » – et enfin, de l'élaboration. Cette progression va dans le sens d'une connaissance toujours mieux affirmée, la connaissance dite scientifique se trouvant évidemment au niveau de l'élaboration. » (Feldman, 2001).

Pour mettre notre projet analytique et interprétatif en œuvre, nous nous appuyons sur deux notions opératoires, *le fragment* et *la trace*, dont nous présentons les définitions que nous adoptons dans la suite de notre travail.

CHAPITRE 5

UN ITINÉRAIRE MÉTHODOLOGIQUE

Dans le premier temps de ce chapitre, nous présentons notre terrain de recherche, dont la plus grande extension est à l'échelle monde (le niveau macro) et la plus petite à celle de l'ultra-local (le niveau micro), un cursus de français mis en œuvre dans une université japonaise sans section de spécialistes. Ensuite, nous abordons la manière dont les données y ont été recueillies. Ce corpus se caractérise par sa dimension fragmentaire. Nous nous emparons de cette caractéristique car nous estimons qu'elle permet l'analyse et l'interprétation d'une expérience de mobilité internationale courte qui s'exprime dans une situation donnée entre éléments structurants, formes vécues et restituées par des stagiaires-scripteurs. L'option méthodologique que nous adoptons est présentée en tant que dispositif analytique et s'appuie sur ce que nous considérons comme deux notions analytiquement opératoires, *le fragment* et *la trace*. Nous explicitons comment nous l'avons conçu et comment nous le mettons ensuite en œuvre. Il doit nous permettre de « laisser parler » ceux qui vivent l'expérience sans perdre de vue que la restitution de celle-ci est, par la volonté des stagiaires-scripteurs, porteuse de sens.

5.1 Notre terrain : une suite articulée entre international et ultra-local

Dans un premier temps, nous pouvons situer le terrain comme se situant à la croisée de plusieurs ensembles d'échelles variées et à la croisée des multiples relations qui s'y nouent.

Ce terrain de recherche ne devient notre terrain que par telle ou telle position que nous y occupons à tel ou tel moment et par le regard que nous portons sur son amplitude, ses limites, les dynamiques et tensions, courants et obstacles que nous croyons y percevoir, à tort ou à raison : « Le

“terrain” sert à désigner aussi bien l’objet de recherche […] que le lieu où s’effectue cette recherche […] » (Kilani, 1994, p. 42).

Dans un second temps, nous pensons que ce terrain s’articule entre un ensemble, voire un système, à l’échelle monde, un autre de niveau national, un autre encore qui serait régional, un avant-dernier qui serait local, et un dernier de niveau ultra-local, quasi topographique. Plus qu’enchâssés, nous estimons que tous ces espaces s’articulent entre eux de différentes manières, plus ou moins solidement ou solidairement.

Cependant, dans ces espaces constituant notre terrain, il ne s’agit pas de n’importe quelle dimension qui est mise en lumière mais seulement de celle qui concerne le monde de l’éducation (CIEP, 2014)… qui entretient elle-même de très étroites relations avec les dimensions économique, démographique, politique, historique…

Dans le système d’articulation de la dimension éducative entre les différents espaces, nous repérons un mécanisme à ressorts, reliant principe d’ouverture vers d’autres sociétés et moyens pratiques pour sa mise en œuvre, dans lequel l’éducation à la langue et à la culture des autres joue un rôle important.

Des multiples possibilités d’observation de cet ensemble articulé entre international et ultra-local, nous retenons ici trois angles qui permettent d’appréhender notre terrain de recherche à trois niveaux différents : international (macro) et national (méso), régional (micro) et international (macro) et local et ultra-local (micro) interreliés.

5.1.1 Les limites des espaces ouverts sur le monde

Bien qu’il ne soit historiquement parlant pas le seul dans ce cas, le Japon est connu pour avoir été un pays « fermé » aux étrangers et à leur influence pendant deux cent cinquante ans environ (cf. section 1.4.1.1, « La mobilité dans l’enseignement supérieur au Japon : quelles traditions ? »). Ces circonstances historiques sont constamment rappelées et constituent un puissant mythe fondateur qui trouve une correspondance géophysique, l’insularité, exploitée de la même manière avec l’expression en japonais *shimaguni* (島国) ou « île-pays », rendue en français par celle de « Japonésie » (Pelletier 1997).

Si cette situation de fermeture permet d’alimenter en le réactualisant constamment un sentiment de fierté nationale (« Le Japon est une île et fier de l’être » (Agawa, 2011, p. 5)), elle a aussi suscité, parmi les

intellectuels l'ayant vécue, un immense appétit de connaissances tant dans les domaines techniques, scientifiques que linguistiques et des envies de voyage à l'étranger, comme le montre l'autobiographie (traduite en français en 2007) de Yukichi Fukuzawa, fondateur de l'Université Keio.

L'ouverture du Japon sur le monde est marquée du sceau du volontarisme. Elle a entraîné une dynamique qui a bouleversé les structures de la société jusque dans ses ramifications quotidiennes. La volonté de se mettre au niveau des grandes puissances de la fin du XIXe siècle à travers un développement de connaissances et de savoir-faire scientifiques nouveaux s'organise autour de deux procédés : l'envoi de missions à l'étranger pour y former des cadres humains capables ensuite d'introduire ces savoirs au Japon[1] via un enseignement et l'accueil d'ingénieurs étrangers devenant non seulement des administrateurs mais aussi des formateurs locaux. Pour ne citer qu'un exemple ayant trait aux relations franco-japonaises, on rappellera le démarrage d'un chantier naval à Yokosuka dans la baie de Tokyo (Thiébaud, 2008).

Cependant, avant même cette ouverture, l'accès au savoir est intrinsèquement lié à la connaissance d'une langue étrangère et ressenti comme tel : le chinois pour les périodes anciennes, le « hollandais » pour la période d'Edo (Fukuzawa, 2007). Dès le début de la période Meiji, l'anglais, l'allemand et le français remplacent le chinois (en partie seulement pour cette langue) et le hollandais et deviennent les nouveaux médias linguistiques permettant l'accès à « la » modernité (Himeta, 2008 ; Agawa, 2011). En même temps, le savoir linguistique ne constitue pas un bien réel et symbolique accessible à tous. Il est réservé à une élite (Iwasaki, 2007), celle qui a la possibilité d'être formée dans les établissements supérieurs.

De fait, dans les années 1930, un étudiant inscrit en lettres qui aurait choisi une des trois langues étrangères citées ci-dessus aura bénéficié de 930 heures d'enseignement dans cette langue lors de ses études[2] (Iwasaki, 2007, p. 58). D'un point de vue historique, le Japon se présente donc comme un pays ayant investi dans l'enseignement-apprentissage des langues à des fins de développement national.

---

1 En écho à ce qui se faisait bien auparavant avec la Chine (cf. section 3.1.5.3, « Le voyage à l'étranger à but diplomatique : l'exemple japonais »).

2 … et un scientifique, de 830 heures !

Après-guerre, le système universitaire est modifié sur le modèle américain (Harayama, 2000). Malgré une baisse du volume horaire général, l'enseignement des langues continue à être promu : les cursus universitaires obligent à étudier deux langues étrangères… mais le nombre d'UV nécessaires pour sortir de l'université diminue. Par rapport au système d'avant-guerre, c'est une baisse en volume horaire : de moins 20 % à moins 50 %… À l'inverse, le système universitaire accueille les étudiants en plus grand nombre (Iwasaki, 2007, p. 59). L'apprentissage des langues étrangères correspond alors plus à un élément nécessaire à la formation de « l'honnête citoyen » japonais. À partir de 1964, celui-ci peut d'ailleurs « s'envoler » librement où bon lui semble.

En ce qui concerne le système éducatif universitaire, les années 1980 sont marquées par un assouplissement de l'encadrement national sur les contenus d'enseignement (Oba, 2013, p. 12), comme si le processus d'ouverture du pays enclenché dans les années 1850 continuait toujours d'agir, par lente distillation, dans des secteurs variés de la société. Les universités deviennent donc des lieux accueillant des étudiants en plus grand nombre, de nouvelles langues, chinois et coréen par exemple[3], traduisant une volonté de recentration géographique sur l'Asie (après l'expérience coloniale des années de la première moitié du XXe siècle, à l'imitation des puissances européennes), de nouvelles pratiques pédagogiques (le Japon découvre l'approche communicative (Disson, 1996))…

Parallèlement, il se produit aussi un phénomène de nouvel arrimage au monde occidental : dans le domaine économique en particulier, les années 1980 voient le Japon rivaliser avec les grandes puissances traditionnelles. Dans cette orientation, l'influence des États-Unis est manifeste (Agawa, 2011, p. 2).

La loi d'autonomie des universités promulguée en 2002, mise en application à partir de 2003 (Oba, 2010, p. 89, note 7) a accru la possibilité pour chacune d'entre elles de défendre une politique éducative locale, afin d'augmenter son assise à cet échelon, mais en même temps, dans un secteur devenu hyper-concurrentiel du fait de la baisse de la natalité, elle amène, non pas un surcroît d'originalité, mais la recherche

---

3 Qui deviennent des matières possibles pour l'examen national d'entrée à l'université en 1997 pour le chinois et 2002 pour le coréen, à côté de l'anglais, de l'allemand, du français.

d'une mise en conformité entre établissements, une sorte de regain d'uniformisation.

Par ailleurs, l'autonomie des universités d'après la réforme est soumise à conditions : d'une part, elles doivent toujours rendre des comptes (dans les deux sens du terme) au Ministère de l'Éducation mais elles se trouvent aussi contrôlées par des conseils d'administration accueillant des représentants extérieurs au monde de l'éducation (Oba, 2010) ; d'autre part, elles soumettent leurs personnels à un système d'évaluation plus systématique. Il faut rester compétitif suivant des standards internationaux, lesquels promeuvent l'anglais comme seul moyen de communication à l'échelle monde. De ce fait, les universités japonaises ne connaissent plus deux catégories de langue en leur sein, le japonais et *les langues étrangères*, mais trois. À côté de la langue nationale, figure l'anglais (en toutes lettres) et… les autres dont l'appellation en tant que matière d'enseignement-apprentissage a changé : elles sont devenues des « langues grands commençants »[4].

5.1.2 L'UPO, une université régionale parmi d'autres

L'UPO est un établissement dont les origines remontent à 1883 (il a fêté ses 130 ans en 2013). Son organisation interne en 2007 et 2008 est pourtant récente puisqu'en 2005, l'université est devenue un établissement juridiquement autonome (application de la loi d'autonomie des universités au Japon). À cette occasion, elle a effectué une fusion avec deux autres établissements d'enseignement supérieur dépendant de la Préfecture d'Osaka (2005) : une université de jeunes filles et une université de soins infirmiers. Plus qu'avant, elle se présente comme un établissement qui se spécialise dans les sciences plutôt que les sciences humaines et sociales (ci-après SHS). Elle ne possède pas de département ni d'UFR de littérature française ou autre alors que « sa voisine », l'UVO, fondée en 1880 et devenue établissement autonome en 2006, si. Ces deux établissements sont situés dans le sud d'Osaka et recrutent essentiellement leurs étudiants dans la région du Kansai. Dans le classement des universités japonaises, l'UVO est située à un rang légèrement supérieur à l'UPO, mais ni l'une ni l'autre ne peuvent rivaliser

---

4 C'est du moins la traduction que nous adoptons pour l'expression « shoshu gaikokugo » (初修外国語) utilisée à l'UPO.

avec d'autres établissements prestigieux de la région, telles l'Université d'Osaka ou l'Université de Kyoto.

À l'inverse, nombreux sont les étudiants, en particulier en sciences, ayant raté l'entrée dans ces deux établissements, à choisir l'UPO, en attendant de retenter, là ou ailleurs, leur chance pour l'examen d'entrée en école doctorale, qu'ils réussissent souvent.

Notons qu'une des spécificités au niveau régional et local de l'UPO est d'être financée en partie par la « Préfecture d'Osaka », donc de pouvoir bénéficier du réseau de cette dernière au niveau régional, national ou international. La mise en place des relations entre l'UPO et l'UCP est tributaire de cet arrière-plan. En effet, des contacts établis, dès 1985, sur la base d'une reconnaissance et d'une mise en avant « de nombreux points communs » avaient permis que soit signée une « convention de partenariat en juillet 1987 » (Cités unies France 2008, p. 26) : si les aspects culturels ne sont pas oubliés, il s'est agi au départ surtout d'un partenariat dans les domaines de l'économie et de la technologie. En 1996, dans le rapport d'évaluation de l'UCP, il est fait rapidement mention de la possibilité de renforcer les échanges avec la Préfecture d'Osaka : « Il existe également des projets bilatéraux entre le Conseil général et la région d'Osaka (jumelage) ; les aspects recherche sont soutenus ponctuellement, notamment pour des échanges entre universitaires » (CNÉ, 1996, p. 38).

Enfin, en ce qui concerne l'enseignement des langues, en 2007 et 2008, hors anglais, l'UPO assurait des cours d'allemand, de français, de chinois, de coréen et de russe[5]. Hormis celle-là, toutes les autres langues ont eu des enseignements assurés à la fois par des « non-natifs » et des natifs[6]. Notons que parmi eux nous avons été la dernière à être recrutée en tant que telle (1999). À l'époque, le projet d'échanges avec la France avait été évoqué.

[5] Ce dernier enseignement a désormais disparu après le départ à la retraite de l'enseignant japonais.

[6] Sur cette question, voir Chevalier, L. (2012). « "Natifs" *vs* "professeurs nationaux" : analyse d'un discours ordinaire », *Revue japonaise de didactique du français. Études didactiques*, vol. 7, n° 1, Société japonaise de didactique du français, pp. 39–48.

5.1.3 *La mise en place de relations internationales avec la France : une balle saisie au bond*

Cinq ans après la création de l'UCP (1991) et presque dix ans après la signature de la première convention de partenariat, les relations académiques franco-japonaises restent balbutiantes. Un basculement se produit à partir du moment où l'UPO découvre l'existence d'échanges avec le Département du Val-d'Oise à l'occasion de leur quinzième anniversaire. À l'automne 2002, un premier contact, d'abord informel, est établi entre les Relations internationales de l'UCP, dirigées à l'époque par Brigitte Lestrade, une vice-présidente en charge des relations internationales et Masahiro Terasako, alors enseignant de français à l'UPO. Ensuite, du fait de l'investissement de quelques-uns (Papatsiba, 2003), tout se concrétise très rapidement (Terasako, 2004).

Entre 2002 et le deuxième rapport d'évaluation de l'UCP disponible, « le Japon » semble être devenu un élément dynamisant dans la politique d'ouverture à l'international de l'UCP. Si une convention de coopération a pu être établie dès 2003 entre l'UCP et l'UPO, c'est parce que la première envisageait déjà d'ouvrir un LEA anglais-japonais, ce qui se réalise officiellement en 2006. Au moment où le deuxième rapport d'évaluation de l'UCP est rédigé, la licence LEA anglais-japonais n'est pas encore ouverte mais il y est suggéré, en général, un renforcement des relations avec le Japon : « Compte tenu des liens existant entre le Japon et le Département du Val-d'Oise, le CNÉ recommande à l'UCP d'explorer plus largement les possibilités d'échanges avec ce pays » (CNÉ, 2006, p. 61). Dans les faits, les occasions de donner à voir cette relation spécifique ne manquent pas. Pour garantir le succès de l'ouverture de la filière LEA anglais-japonais, un numéro d'*Allez savoir !*, le magazine de l'UCP, consacre un « dossier » à « L'université à l'heure japonaise » où plusieurs événements de l'histoire des échanges franco-japonais sont repris, via la parole des principaux protagonistes du moment et le témoignage de deux étudiants ayant profité d'une expérience de mobilité « longue ». Parallèlement, un colloque international de trois jours, « Cultures croisées Japon/France », est co-organisé par les deux institutions au moment du stage de septembre (2006). Une double publication en garde trace[7].

[7] Il s'agit des ouvrages suivants : Mayaux, C. (dir.) (2007). *France-Japon : regards croisés. Échanges littéraires et mutations culturelles*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, New York, Oxford, Wien : Peter Lang, coll. « Littératures de langue française »,

Cette rencontre fait suite à l'invitation par l'UPO, pour y animer en juin de la même année une *Semaine de réflexion sur l'enseignement des langues*[8], de Muriel Molinié, directrice du CILFAC, la structure interne de l'UCP prenant en charge la formation en langue et culture d'étudiants étrangers[9].

En 2007, ce sont les vingt ans des échanges entre le Département du Val-d'Oise et la Préfecture d'Osaka qui sont à nouveau prétexte pour l'organisation d'une journée d'études, toujours au moment du stage[10]. Un autre ouvrage est publié[11]. 2006 et 2007 apparaissent donc comme des années de bouillonnement.

L'expérience de mobilité académique internationale dont nous voulons mieux comprendre la nature, le fonctionnement, les dynamiques et les tensions, les potentiels et les blocages s'inscrit dans ce cadre spécifique institutionnel et humain. Les étudiants, anciens stagiaires,

---

vol. 7 ; Lestrade, B. (dir.) (2008). *Cultures croisées Japon-France, un regard sur les défis actuels de notre société, colloque international et pluridisciplinaire, 25–27 septembre 2006, Université de Cergy-Pontoise*. Paris : L'Harmattan.

8 Il s'agissait d'un projet à financement interne de l'UPO monté par M. Cha et l'auteure de ces lignes. M. Molinié y intervenait en compagnie de H. W. Yoon, professeur de coréen de l'Université nationale de Séoul. Pour plus de détails, voir : Pungier M.-F. (2007). « Semaine de réflexion sur l'enseignement des langues étrangères à l'Université Préfectorale d'Osaka/Asie-Europe : expériences croisées d'enseignement-apprentissage des langues étrangères », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 2, n° 1, Société japonaise de didactique du français, pp. 357–359.

9 Et à qui l'organisation logistique (moyens matériels et humains) et académique du stage est dévolue du côté français. Le CILFAC dépend administrativement de l'UFR de Lettres et Sciences Humaines mais en même temps travaille en étroite collaboration avec le Service des Relations Internationales de l'UCP. Sa fonction principale est d'accueillir des « étudiants internationaux, souhaitant développer « leur compétence à communiquer et leur compétence interculturelle », « de permettre aux étudiants non francophones de réussir leur mobilité universitaire en France et plus spécifiquement de s'adapter rapidement aux départements et aux disciplines qu'ils ont choisi d'étudier à Cergy » (brochure CILFAC, 2006).

10 Son intitulé mérite attention. En effet, les deux universités se servent de cet anniversaire comme d'un événement les concernant au premier chef, alors que dans les faits, elles n'en sont qu'à leur cinquième année de partenariat, dont la convention est d'ailleurs renouvelée à l'occasion et de manière très officielle (le président de l'UPO fait le déplacement jusqu'à Cergy). Les deux établissements se glissent très naturellement dans la chronologie longue afin de profiter du surplus de légitimité et d'autorité que donne l'ancienneté.

11 Molinié, M. et Marshall, C. (dir.) (2008). *Transferts culturels, transmissions de savoirs et politique universitaire : une relation franco-japonaise.* Cergy-Pontoise : CRTF-Encrage.

que nous sollicitons à travers leurs restitutions écrites pour accéder à ce qu'elle signifie pour eux dans son déroulement temporel et spatial, quotidien et ordinaire, événementiel et extraordinaire, entretiennent des relations multiples entre eux et aussi avec des institutions, UPO et UCP, et leurs représentants, autorités académiques, quelquefois enseignantes[12], quelquefois administratives. Ces institutions sont elles-mêmes ancrées dans des sociétés données. Les unes et les autres offrent aux premiers un statut particulier, une position « sociale » à occuper dans le champ afférent. Ces acteurs, produits et producteurs d'une expérience de mobilité académique internationale courte, géographiquement, historiquement, socialement située, leurs logiques et leurs actions qui se croisent, se maillent entre elles ou se séparent, forment le cœur de notre terrain, c'est-à-dire le « format pour organiser [notre] écriture » (Kilani, 1994, p. 46).

5.2 Le corpus

En 2007, respectivement quinze étudiants de l'UPO et onze de l'UVO, et l'année suivante, dix-neuf pour le premier établissement et onze pour le second ont participé au *Séminaire de langue et de cultures francophones*.

Ils forment un groupe à la fois homogène – ils sont tous japonais, et ont pour la plupart entre dix-neuf et vingt-deux ans (en 2007, seul Yoshihiro en a vingt-sept ; en 2008, sur le groupe des dix-neuf de l'UPO, trois étudiantes se situent dans une fourchette différente : entre vingt-quatre et vingt-neuf ans) –, et en même temps hétérogène au regard de leur formation académique : UFR et départements varient, ainsi que l'année d'inscription.

---

12 L'encadrement des années 2007 et 2008 est assuré par deux enseignants de français de l'UPO (le responsable de l'unité de valeur « internship », Monsieur T., l'auteure de ces lignes) et par un enseignant de français de l'UVO (un Français en 2007, Monsieur L., un Japonais en 2008, Monsieur F.). Le partage des tâches à l'intérieur de ce groupe a pu varier, mais il n'est pas faux de reconnaître à l'enseignant japonais de l'UPO, responsable de l'UV « kaigai internship », un rôle de leader dans la mesure où c'est lui qui a déclenché la dynamique mobilitaire (courte ou longue) entre l'UPO et ses partenaires français, qui s'est investi pour entretenir et développer les échanges, qui prend en charge une grande partie des relations avec le CILFAC (sauf ce qui concerne les contenus de compétences à communiquer langagièrement dont nous assumons la charge côté japonais), qui édite *Paroles des stagiaires*, etc.

En ce qui concerne ce point, notons que l'UPO et l'UVO font plutôt partir des étudiants de deuxième année. L'année d'inscription n'est pas anodine dans une société qui valorise le système de réciprocité d'intérêt en fonction de l'ancienneté ou de l'âge, soit les rapports *sempai/kohai*, c'est-à-dire les relations qui s'établissent, dans un cadre institutionnel donné, entre « les aînés », ce qui correspond à la traduction du premier terme, et « les cadets » qui se cachent derrière le deuxième.

Ce sont ces deux cohortes qui nous fournissent les données ou sources de notre corpus[13].

5.2.1 Accéder aux sources

Les séjours de mobilité en France effectués par les étudiants de l'UPO et de l'UVO peuvent être approchés par un ensemble de sources[14] dont la nature diffère, d'une part par la forme, le contenu, les circonstances de production (y compris celles concernant le scripteur et le destinataire), etc., et d'autre part, par leur degré d'accessibilité, celui-ci étant entendu ici comme la plus ou moins grande facilité, voire l'impossibilité, à se les procurer.

Les difficultés d'accès à certaines sources proviennent de plusieurs facteurs. Le plus extrême d'entre eux est l'ignorance de l'existence de l'une d'entre elles, auquel cas, et ceci ressemble à une lapalissade, son exploitation ou la prise en compte de son influence sur le déroulement et l'écriture du stage (amont, pendant et aval) se révèle impossible (exemples : quel était le degré de relation entre les étudiants avant leur départ ? Les stagiaires ont-ils continué à avoir des contacts avec des Français après leur retour au Japon ?…[15]). Le fait que des sources n'aient pas été inventoriées doit être noté. Il convient aussi d'envisager

13 Il s'agit de (tous les prénoms sont fictifs) : Kayako, Mariko, Minako, Moe, Nana, Rena, Takako, Yayoi, Yoko (filles), Ken'Ichi, Kenta, Noboru, Takuya, Tetsuya, Yoshihiro (garçons)(UPO 2007) ; Ayako, Emiri, Ikuko, Machiko, Megumi, Miho, Michiko, Naomi, Natsumi, Sazae, Setsuko (filles) (UVO 2007) et d'Asami, Chiaki, Emiko, Kikue, Kimiko, Kumiko, Maki, Miyuki, Momoko, Naoko, Ruri, Satomi, Shizue, Shoko, Tamako, Yukari (filles), Akira, Norio, Yuichi (garçons) (UPO 2008) ; Aiko, Aoi, Chisato, Etsuko, Hitomi, Isako, Kanae, Koko, Masami, Mayu, Shizuko (filles) (UVO 2008).

14 Seules celles émanant du côté japonais sont prises en considération ici.

15 Les réunions pour l'écriture de la pièce de théâtre en 2007 ne nous sont connues que par les mentions qu'en ont faites les étudiants dans les différents écrits et par la relation qu'en a laissée le responsable de l'UV « internship » dans la postface de *Paroles des stagiaires* 2007.

les effets du temps : certaines sources sont perdues (exemples : courriels de préparation concernant l'organisation des *Séminaires*, déroulement des réunions d'explication et de comptes rendus pour l'obtention de la valeur « internship »). À cette liste des objets perdus ou définitivement inaccessibles, il faut aussi ajouter nos pratiques pédagogiques, puisque la plupart des stagiaires des années 2007 et 2008 ont été nos étudiants à un moment ou l'autre de leur cursus de français à l'UPO (respectivement, douze sur quinze et seize sur dix-neuf participants). Sans doute nous reste-t-il, dans un coin de bureau, les notes de préparation de cours, que l'administration nous demande de conserver pendant cinq ans, mais certainement pas le contenu effectif réalisé pendant ces séances, qui a pu aborder le sujet du stage. Par ailleurs, d'autres sources qui peuvent être attestées par recoupement nous sont interdites d'accès, par exemple les photos prises pendant le séjour, éventuellement de petits films à l'aide d'un téléphone portable[16].

Notons aussi dans cette liste des séances de cours du matin filmées par l'enseignant accompagnateur japonais de l'UVO qui montrent les stagiaires en situation d'interactions verbales dans le cours, et ce en temps réel, les travaux en français produits sur le stage pour les cours de langue qu'ils ont suivis.

Il n'existe donc pas, par principe, d'exhaustivité possible dans le recensement des sources matérielles devant permettre ou favoriser la compréhension des deux stages en 2007 et 2008, mais déjà leur extrême variété apparaît.

5.2.2 Caractéristiques générales des sources accessibles

Les points communs de tous les documents recensés sont :

1) d'être rédigés en japonais ;
2) d'être à caractère public ou semi-public (aucun d'entre eux ne peut être assimilé à un document de nature privée[17]) ;
3) d'être, de genre et de forme, très hétérogènes ;

---

[16] De même pour les coups de téléphone et cartes postales à la famille ou aux amis.

[17] Auquel cas, il serait classé dans la catégorie des sources « difficilement ou non accessibles ».

4) de n'avoir pas donné lieu à un travail spécifique en amont. Les circonstances détaillées de création de l'UV « kaigai intership A », dépendant de l'UPO et délivrée par l'UFR de Sciences sociales et humaines[18], ne nous sont pas connues. Elle n'existait pas lors de l'organisation du premier *Séminaire* en 2005. Elle a pu être obtenue à partir de 2007[19] et fournit une bonne partie des documents disponibles. Il convient de remarquer qu'entre une première réunion d'information générale et la remise du « journal de stage » (研修日誌/*kenshu-nishi*), celle du rapport et l'exposé oral, aucune séance de préparation à l'expérience de mobilité n'est envisagée. L'arrière-plan qui se dégage alors sur une éventuelle perspective interculturelle des contenus évalués apparaît très différent des expériences menées par M. Anquetil (2006), J. Jackson (2005, 2009), A. Gohard-Radenkovic et P. Kohler-Bally (2005), A. Gohard-Radenkovic (2008), A. Gerber (2012), par exemple, puisqu'il se réduit à rien[20] ;

---

[18] La délivrance de cette Unité de Valeur est soumise à condition : participation à l'un des programmes d'échanges ou de séjour à l'étranger mis en place par l'UPO (au début Canada, Corée, France uniquement) et évaluation. D'un point de vue administratif, et pour que la reconnaissance dans le programme des cours de l'UPO soit validée par le Ministère japonais de l'Éducation (*Monbukagakusho*), le nombre de crédits alloué, deux pour la France, exige un certain volume horaire de présence ou de participation. Cet élément explique l'importance accordée ensuite à la structuration de l'emploi du temps du Séminaire. Il doit pouvoir servir de preuve officielle de la réalisation effective du temps d'apprentissage. Il est possible de s'inscrire une autre fois dans une UV très semblable « kaigai internship B » sans que les conditions principales de validation changent. Simplement, la destination possible est limitée au Canada ou à Singapour. Les descriptifs pour cette UV dans le guide des études de l'UFR de Sciences humaines et sociales pour les années 2007 et 2008 donnent les indications suivantes : un volume horaire défini sur la base de 80 heures ; rédaction et remise d'un journal de stage, d'un rapport de stage et exposé sur le stage ; UV accordée en fonction des résultats. Le document précise aussi qu'une réunion d'information sur l'UV a lieu la première ou la deuxième semaine d'avril en début de semestre. Cf. 講義概要2007年度p.43 et講義概要2008年度p. 55 (il s'agit du guide des cours).

[19] Par comparaison, la création de l'UV liée aux compétences à communiquer langagièrement est plus récente : elle a été offerte pour la première fois en 2009. Ce décalage chronologique n'est évidemment pas anodin en termes symboliques d'importance accordée à l'élément « culture » et à l'élément « langue ». Nous remercions Masahiro Terasako de nous avoir confirmé le fait.

[20] Ce fait peut s'expliquer par le contexte spécifique dans lequel l'UV a été créée, qui tient à la fois de conditions strictement locales (un retard dans l'internationalisation du campus (Shoraizo, 2008, p. 17)) et à d'autres plus générales touchant à la question de la place des deuxièmes langues et des questions liées à la thématique de

5) la liste des sources écrites disponibles pour 2007 et 2008 n'apparaît pas identique d'une année sur l'autre. Celles qui sont communes et issues de l'institution UPO sont un « journal de stage »[21] et un rapport de stage. Ces deux séries sont complétées par une brochure, *Paroles des stagiaires* (ou brochure), éditée par l'enseignant en charge de l'UV, afin de garder une trace publique du séjour de mobilité et de susciter des vocations au voyage et à la participation au *Séminaire langue français et cultures francophones* chez les étudiants de première année de français de l'année suivante. Elle rassemble des textes correspondant en gros aux rapports[22].

Il n'y a toutefois pas de correspondance entre le nombre de ces rapports et le nombre d'étudiants ayant participé au stage et les contenus du rapport de stage pour l'UV « kaigai internship A » et entre les rédacteurs des différents écrits de restitution… En effet, le texte pour *Paroles des stagiaires* est aussi demandé aux étudiants de l'UVO, au contraire des deux autres sources qui sont produites uniquement par ceux de l'UPO.

Par ailleurs, les sources écrites produites par des stagiaires ne se limitent pas à ces trois sortes de documents. Il se trouve que Mariko Himeta, enseignante à l'Université Daito Bunka à Tokyo, a obtenu, en 2007, un financement du Ministère japonais de l'Éducation pour un projet de recherche portant sur les moyens de faire travailler à la prise de conscience interculturelle chez des étudiants japonais, démarche exploratoire à laquelle elle nous a associée[23]. Elle a alors conçu et réalisé un « journal de bord » collectif pour les étudiants de l'UPO. Mais cette expérience originale n'a concerné que douze

l'interculturel dans l'univers académique au Japon (Himeta, 2006, p. 80 sq.). Nous devons cependant noter en 2007 la tenue d'une séance d'explication sur les stages à l'étranger offerts par l'UPO cette année-là (événement dont nous avons retrouvé un document photocopié).

21 Bien qu'en japonais l'expression signifie « journal de stage », nous avons désigné ce document dans des travaux antérieurs comme « journal de bord » (Pungier, 2012). Nous reprenons donc aussi ici cette appellation.

22 Nous avons signalé le cas échéant les variations entre les deux textes.

23 Des résultats partiels ont été communiqués lors d'un colloque international à l'Université de Hokkaido en décembre 2007 (« Les TIC dans l'enseignement des langues étrangères et l'autonomie de l'apprentissage »). Le compte rendu de la recherche est disponible (en japonais) sur : <http://kaken.nii.ac.jp/pdf/2009/seika/jsps%2d2/32636/19520508seika.pdf>.

d'entre eux[24]. À la suite de la collecte de l'original des documents, dont une copie a été remise à ceux qui le souhaitaient, elle a aussi proposé un questionnaire rapide sur cette expérience collective.

De notre côté, dès les débuts du *Séminaire* en 2005, nous avons proposé aux étudiants, qu'ils soient de l'UPO ou de l'UVP, une enquête de fin de stage anonyme à remettre officiellement, au plus tard, à la sortie de l'avion au retour de France ;

6) quel que soit l'écrit considéré, il apparaît qu'à chaque fois la demande de rédaction en a été faite par un membre de l'UPO.

Nous les classons en deux groupes suivant qu'ils servent directement – sources du premier cercle – ou non – sources du second cercle – à l'analyse de l'expérience de mobilité dont il est question dans ce travail de recherche. Les sources du premier cercle sont constituées des textes pour *Paroles des stagiaires* de l'UPO, des *Portfolios*, des rapports pour l'UV, des fiches d'inscription du Bureau des relations internationales (UPO 2008). Les autres sources forment le second cercle. Nous y faisons appel pour compléter nos informations au besoin.

5.2.3 Les supports de restitution de l'expérience de mobilité du premier cercle

Les supports de restitution de l'expérience de mobilité sont structurellement organisés de manière différente. Ils comprennent :

- le *Portfolio* (« portfolio » et journal de bord) *:* il s'agit d'une mince brochure en noir et blanc constituée à la base de plusieurs pages photocopiées et reliées entre elles, dont les contenus sont soumis à évaluation[25] (cf. Doc. 2 « Exemples d'occupation de l'espace scripturaire dans le journal de bord ») ;
- le rapport pour l'UV « kaigai internship » (ou rapport UV) : les prescriptions qui y sont rattachées sont insérées à la fin du précédent document, en dernière page, créant ainsi un lien entre les deux. De celles qui ont été données, la plus impérative rappelle qu'il y a obligation à rendre un « rapport de stage » dans le mois qui suit

[24] Nous ne savons plus exactement comment ce groupe a été constitué, mais relisant les noms, nous nous apercevons qu'il était formé des étudiants avec lesquels nous avions le plus de contacts via des cours de français.

[25] Ses critères d'évaluation nous font défaut.

le séjour à l'étranger. Autrement, plus que le fond évoqué par une courte formule « rendre compte, expliquer le plus concrètement possible le contenu de l'expérience du stage », les recommandations concernent la forme que doit ou peut prendre l'ensemble : la longueur (plus de trois pages de format A4) ; le formatage (marges, caractères et taille) ; la présentation du texte (soit sous le titre « Rapport kaigai internship »[26], et dans l'ordre, les indications suivantes : institution d'accueil, durée du séjour, nom du responsable à l'étranger, date de remise du rapport, numéro d'étudiant, UFR de rattachement, nom de l'étudiant). Il est possible d'y adjoindre des photos, des schémas, etc., et une liste de références bibliographiques.

Nous pensons que ces consignes ont pu être réitérées oralement lors des séances d'information ou de discussions informelles ou bien par écrit comme l'atteste un mail d'octobre 2008 du responsable de l'UV :

> Portfolioとは別にA4用紙3枚程度の（11point, 35字40行）レポート（電子版）とあなたが写した傑作写真5枚もお送りください。[…] なお、レポートにタイトルをつけるのを忘れないように。こちらの締切りも10月24日（金）とします。その１週間後の11月1日（土）と11月2日（日）にOpen Laboをするためです。皆、この日は私の研究室に来れるようにお願いします。どちらか1日でも来て、後輩たちに研修の楽しさを伝えてください。[…] レポートにはセルジーと堺市の違い、大阪のまちづくりとパリのまちづくりの違いについての観察なども書き込んでくださいね。
>
> En plus du Portfolio, vous m'envoyez un rapport (en version électronique) d'environ 3 pages de format A4 (taille 11, 35 caractères, 40 lignes) et 5 belles photos que vous avez prises. […] De plus, n'oubliez pas de mettre un titre à votre rapport. Pour ça aussi, la date limite, c'est le vendredi 24 octobre. C'est pour l'Open Labo [qui a lieu] une semaine après, les samedi 1er et dimanche 2 novembre. Je vous demande, à tous, de pouvoir venir dans mon bureau ces jours-là. Vous venez au moins un des deux jours, et vous transmettez à vos cadets les plaisirs du stage, s'il vous plaît. […] Pour le rapport, vous écrivez aussi vos observations à propos des différences entre Cergy et Sakai, entre l'urbanisme à Osaka et l'urbanisme à Paris, etc.

– la brochure *Paroles des stagiaires sur le Séminaire* : alors qu'à leurs débuts, ces *Paroles des stagiaires* n'étaient qu'un ensemble photocopié, à partir de 2007, elles sont devenues une vraie brochure avec couverture. Au milieu de celle-ci, et encadrée au-dessus par le titre en français et au-dessous par celui en japonais, une photo de groupe. En 2007, elle est

26 « 海外インターンシップ報告書, *kaigai internship hokokusho* ».

en couleurs et elle a été prise le jour du départ à l'aéroport du Kansai, en 2008, elle redevient noir et blanc et montre le groupe à l'Université de Cergy. Le nombre de pages de la brochure varie suivant celui des participants : de trente-trois en 2007, elles passent à soixante-deux l'année suivante. Ceci mis à part, la construction de la brochure est reproduite d'une année sur l'autre.

Les prescriptions concernant la rédaction des textes sont connues par des mentions *a posteriori* que l'enseignant a intégrées dans les textes qu'il a lui-même produits pour ce document. En 2007, il précise qu'il a posé comme condition « *une page environ de format A4* » (brochure 2007, p. 2). Présentant les rapports, il pense qu'ils permettent d'entrevoir « les choses qui ont été expérimentées, celles qui ont été apprises, par chacun, lors des trois semaines de stage de langue et d'activités culturelles » (3週間の語学・文化研修でそれぞれがどんな体験をし、どんなことを学んだかが垣間見える文章になっています) (brochure 2007, p. 2). En 2008, l'obtention d'une subvention de la ville de Sakai en tant que « Projet de la Ville de Sakai pour la formation de capital humain » (brochure 2008, p. 61) modifie légèrement ses demandes. Il estime que « Quant au but du stage, nous l'avons [fixé ainsi] : observer les villes françaises et dire ce qui [les] différencie d'Osaka et de Sakai » (研修目的は、フランスの都市を観察して、大阪や堺とどうちがうか。学ぶものがあるとすれば、それは何かをそれぞれが問う、ということとした) (brochure 2008, p. 3). Il précise : « dans le cas où il y aurait quelque chose à apprendre, s'interroger, pour chacun, sur ce que cela peut être » (*ibid.*, p. 3). Mais cette orientation donnée *a priori* à l'écriture des contenus des comptes rendus de stage ne représente qu'une partie de ce qui est attendu. Quelques lignes plus loin, le responsable de l'UV « kaigai internship » précise que « la deuxième partie est constituée des textes écrits à partir de la totalité de l'expérience des trois semaines ou presque de stage autour des questions de ce que les étudiants participants ont vu, de ce qu'ils ont (re)senti, de ce qu'ils ont appris » (第2部は3週間弱の研修期間全体を通して、参加学生が何を見、何を感じ、何を学んだかが綴られたものである) (*ibid.*, p. 3).

En 2008, l'obtention de la subvention de la ville de Sakai a non seulement incité l'enseignant en charge de l'UV « kaigai internship » à renouveler la formulation de ses questions directrices (brochure 2008, p. 3) mais l'a aussi amené à exercer un droit de regard plus aigu sur les productions et à valoriser celles considérées comme conformes à cet esprit « 2008 » ;

– le « rapport de séjour court à l'étranger » du Bureau des relations internationales (ou enquête RI), que pour des questions de clarté de lecture, nous dénommons enquête RI : il a été mis en place en 2008 par la section des Relations internationales et il tient sur une page de format A4 recto-verso ; il est intitulé : « 短期留学報告書 » soit « rapport de séjour court à l'étranger ». Cette nouveauté traduit le fait d'une prise de conscience de la nécessité de mettre en place une politique active d'internationalisation du campus et de posséder un centre des relations internationales performant au plus haut niveau de l'institution[27] (Terasako, 2004). Notons aussi que l'organisation des stages étudiants à l'étranger (France, Corée) a su attirer l'intérêt des personnels en charge des questions de l'international au-delà de la simple nécessité professionnelle de la tâche à effectuer.

5.2.4 Les supports de restitution de l'expérience de mobilité du second cercle

Cet ensemble comprend :

– le formulaire d'inscription du Bureau des relations internationales de l'UPO (ou fiche d'inscription RI) ;
– le journal de bord collectif (2007) : il est assemblé de la même manière que le *Portfolio* : une quinzaine de pages non numérotées sont protégées par une double couverture, l'une en plastique transparent, l'autre en un papier un peu plus épais et plus rigide qu'une feuille normale. Le document est agrémenté du dessin d'un yacht stylisé, toutes voiles gonflées, flottant sur une mer de couleur bleue[28] ;
– les enquêtes sur le journal de bord collectif : le texte tient de manière compacte sur une page A4 recto-verso. Elle est introduite par un texte de remerciement de participation à l'expérience d'écriture du journal de bord collectif et de demande de réponse à l'enquête, qui est co-signé par les deux enseignantes-chercheuses impliquées. Suivent trois grands groupes d'affirmations qui sont proposées à la réflexion

---

27 En 2007 et 2008, « le Bureau » des relations internationales n'est pas une section administrative indépendante à l'UPO mais simplement un groupe de deux ou trois personnes qui sont chargées de ces questions-là. Depuis, les choses ont changé et il existe un « vrai » Bureau indépendant avec un personnel spécifique.

28 Pour sa structure, cf. doc. 3 « Exemples d'occupation de l'espace scripturaire dans le journal de bord collectif ».

des étudiants : sont-ils entièrement d'accord avec elles ou pas ? Chaque proposition de départ est soumise à la possibilité d'un degré d'accord plus ou moins fort. Les deuxième et troisième groupes fonctionnent sur le même principe sauf que les affirmations de départ sont ensuite sous-divisées en quatre ou cinq nouvelles propositions (notées respectivement de A à D et de A à E). Chaque réponse préformatée peut être développée sur une ligne entre crochets. À la fin de la deuxième page, se trouve un espace pour accueillir, de la part des étudiants, des remarques qui n'auraient pas fait l'objet de l'enquête précédemment ;

– les enquêtes anonymes de fin de stage : elles ont globalement été conçues sur le même modèle ; une page A4 recto portant en en-tête les logos de l'UPO et de l'UCP, un titre (« Enquête de fin de stage » en 2007/« Enquête fin de séminaire septembre 2008 », l'année suivante et des « cases » où inscrire les commentaires : quatre en 2007 (« Le séminaire en 5 mots… (en français ou en japonais) » ; « les points positifs du stage = ce que j'ai aimé » ; « les points du stage à améliorer = ce que j'ai moins aimé » ; « autres ») et cinq en 2008 (« Le séminaire en 3 mots… en français » ; « Le séminaire en 3 mots… en japonais » ; « Ce que j'ai aimé… en français ou en japonais » ; « Ce qu'il faudrait améliorer… en français ou en japonais » ; « Mon opinion sur le week-end en famille… en français ou en japonais »). L'ensemble se clôt par une formule de remerciement (simple en 2008 ; avec des précisions sur la personne à qui la remettre et le moment en 2007).

5.3 Des fragments et des traces

L'obtention de données ne dépend pas toujours du bon vouloir et des compétences du chercheur. Quelquefois, par exemple dans le cas de situations de mobilité académique internationale, elles peuvent ne pas être « créées » mais « extraites » (Grosser, 1992, cité par Taurisson, 2006) d'un corpus d'écrits restituant des expériences. Le chercheur se trouve alors en quelque sorte dans la position d'un historien qui doit faire face à une non-exhaustivité des données, à des lacunes dans leur ensemble, ce qui ne l'empêche cependant pas d'exploiter celles qu'il a. La connaissance qu'il en tire participe d'un effet de mosaïque « qui permet d'éclairer les grandes lignes du processus » (Taurisson, 2006). Le chercheur n'intervient pas alors sur la forme extérieure du document, ne le façonne pas, comme pour les sciences humaines et sociales observant des contemporains, mais se concentre sur une analyse de son contenu, de sa texture graphique, de

son écriture. Il y pratique alors la recherche de traces, d'indices (cf. *infra*). Ses techniques d'analyse fonctionnent, comme ailleurs, sur des « processus intellectuels fondamentaux » (Mucchielli, 2007) tels que la comparaison, la mise en relation, la construction d'une forme et d'un sens (*ibid.*). Le fragment ne peut pas être considéré en tant que tel comme une source non valide. C'est bien le traitement subi par ces données fragmentaires qui assure leur fiabilité en tant que données exploitables à des fins de connaissance scientifique. Nous avons donc pris la décision de nous intéresser à nos documents et d'en faire des données d'un corpus en partant de leur point commun, leur fragmentation dans l'écriture, leur fragmentation dans les moments de l'expérience de mobilité reconnus comme dignes de narration.

5.3.1 Le fragment comme objet de recherche pertinent

Qu'est-ce qu'un fragment ?

Le centre de recherches textuelles et lexicales donne comme explication au terme, dans un premier temps « petit morceau d'une chose qui a été brisée, déchirée ». Par extension, le fragment désigne alors un « (petit) élément d'un ensemble »[29]. Ainsi, le fragment ne vaut que dans sa relation avec un tout.

À partir de cette extension sémantique, le dictionnaire propose des emplois, en particulier dans le champ de la littérature. De ce fait, le terme renvoie à trois usages différents : « œuvre dont on possède la totalité et dont on ne considère qu'une partie » ; « œuvre qui n'a pas été terminée ou dont une partie est perdue » ; « œuvre publiée par éléments formant chacun un ensemble ».

Cette première approche nous a conduite à rechercher à travers un moteur de recherche (Google) les usages avérés du terme. De cette exploration aléatoire, trois catégories d'emploi apparaissent. L'un est, comme le laissait présager l'approche lexicographique, une fréquence avérée dans le champ de la littérature et spécialement, mais pas uniquement, dans le domaine de la poésie. Lorsque le terme « fragment » est appliqué à certains textes laissés par un écrivain, il renvoie non seulement à leur brièveté mais aussi à leur variété formelle. La littérature s'intéresse aussi à la discontinuité inhérente au fragment. Une deuxième catégorie comprend des documents relatifs aux beaux-arts en particulier ceux liés à l'image, dont l'art photographique[30]. Enfin, le fragment apparaît indissociable du champ des

---

29 Entrée « fragment » : <http://www.cnrtl.fr/definition/fragment>.

30 Deux documents émanant d'artistes méritent d'être cités : Monfouga, P. (sans date) *Fragments* : <http://www.monfouga.com/article.php?id_article=16>, pour sa

sciences historiques : archéologie, histoire, etc. Deux perspectives doivent être soulignées dans ces domaines. Le texte de présentation d'un colloque international[31] met en valeur le travail d'interprétation exigé de la part du chercheur qui se trouve en présence de données fragmentaires. Il doit faire face à une « double tâche » : « reconstituer en même temps le texte et un contexte », car ce dernier est donné comme faisant défaut. La deuxième perspective ouverte dans le champ des sciences historiques reprend en partie la conception littéraire de la variété, et suggère l'utilisation d'une variété de sources et spécifiquement d'une variété de témoins. Le fragment renvoie alors à la question de la mémoire, à celle de la transmission de la mémoire via les dires de témoins.

Cette première exploration nous a menée vers une seconde investigation toujours à l'aide du même moteur de recherche, à partir du terme « fragmentaire ». Les résultats auxquels nous avons eu accès se concentrent sur le champ littéraire : « le fragment » y est défini comme un genre moins lié à la forme externe du document qu'à son écriture et l'expression « écriture fragmentaire » y fait florès[32]. Dans la profusion

---

perspicacité en la matière ; Berthet, D. (2008). *Recherches en esthétique* : *le fragment*. Fort-de-France : Centre d'Études et de Recherches en Esthétique et Arts Plastiques (non consulté).

31 Il s'agit d'un symposium organisé dans le cadre d'un « Projet international de coopération scientifique Lille-Munich (PICS) », « L'interprétation entre logique et philologie », qui s'est deroulé en 2007 à Lille et dont le thème était : *L'interprétation des fragments I : Recompositions antiquaires, usages esthétiques, enjeux philosophiques* : <http://stl.recherche.univ-lille3.fr/programmesetcontrats/ColloquePICS2007/colloquePICSoctobre2007argument.html>.

32 Les références renvoient par exemple à Barthes, R. (1977). *Fragments d'un discours amoureux*. Paris : Seuil (non consulté), et à des commentaires sur ce texte, par exemple : Ange, C. (2007). « Le fragment comme forme texte : à propos de *Fragments d'un discours amoureux* », *Communication et langages*, n° 152, pp. 23–34 ; ou Quignard, P. (1986). *Une gêne technique à l'égard des fragments*. Fonfroide-le-Haut, Saint-Clément-la-Rivière : Fata Morgana ; Susini-Anastopoulos, F. (1997). *L'écriture fragmentaire, définitions et enjeux*. Paris : PUF (non consulté) ; Zaharia, C. (2003). *La parole mélancolique. Une archéologie du discours fragmentaire* : <http://ebooks.unibuc.ro/filologie/melancolie/index.htm>. À signaler aussi l'organisation de colloques autour de ce thème. Par exemple à Barcelone en 2001 sur « L'écriture fragmentaire : théories et pratiques » (les actes en ont été publiés : Ripoll, R. (dir.) (2002). *L'écriture fragmentaire : théories et pratiques. Actes du 1er congrès international du Groupe de Recherches sur les Écritures Subversives, Barcelone, 21–23 juin 2001*. Perpignan : PUP (non consulté) ; ou en décembre 2010, le Congrès de l'Association Française de Sémiotique à Lyon dont le thème portait sur « Des écritures fragmentaires/questions d'énonciation ».

d'informations accessibles via internet, deux ont spécialement retenu notre attention. L'une concerne le rapport établi entre fragment et journal intime[33], l'autre entre fragment et carnet de voyage (Altinbuken, 2010).

Cet aperçu doit être complété par les apports de la réflexion de Paul Zumthor dans une contribution sur le « texte-fragment » où, en tant que médiéviste, il examine ce que des spécialistes du genre comme lui produisent comme discours, soulignant au passage la situation d'« altérité culturelle » où ils se trouvent tous (Zumthor, 1978, p. 75). D'après lui, son rôle consiste à « communiquer une information au fur et à mesure qu'il l'interprète » à partir de « sources documentaires […] toujours incomplètes » (p. 75). Cette réalité indépassable (« l'exhaustivité de l'information n'est même pas un rêve : elle est inconcevable » (p. 75)) l'amène à se pencher sur « l'acception à donner au mot *fragment* » (p. 76). Il retient trois aspects de la fragmentation qui, d'après nous, s'appliquent aussi à d'autres documents que ceux de la période médiévale :

- « le point de vue externe » : un « texte » est dans « un état matériellement incomplet », situation qui se rencontre dans les sources répertoriées quand un étudiant ne remplit pas toutes les cases préformatées des documents, lorsqu'il ne joue pas le jeu de l'organisation proposée par le document ;
- « le point de vue interne : point de vue d'où se révèle dans le texte quelque incomplétude intentionnelle, un dessein de non-achèvement (même si matériellement le texte peut être déclaré complet) », autrement dit les espaces en creux, les zones blanches ;
- « le point de vue circonstanciel historique, d'où ressortent les conditions concrètes d'existence du texte dans un cadre socio-culturel donné », autrement dit les paramètres de contextualisation du document (*ibid.*, p. 76).

5.3.2 La trace comme objet de recherche pertinent

Épistémologiquement parlant, notre intérêt pour la trace est plus ancien que celui pour le fragment, mais c'est en relation avec les données de type récit-fragment, que son recours apparaît le plus précieux. Mais

[33] Notre entrée dans cette perspective s'est faite via le travail de Vadean, M. (2007). « Le concept du fragmentaire dans le *Journal* d'Henriette Dessaulles », *@nalyses*, Université d'Ottawa : <http://www.revue-analyses.org/>.

qu'est-ce qu'une trace[34], « concept […] si général [qu'on] ne lui [voit] pas de limite, en vérité » (Derrida, 2002, p. 25) ?

Le dictionnaire la considère comme une « suite d'empreintes, de marques laissées par le passage de quelqu'un, d'un animal, d'un véhicule ; chacune de ces empreintes ou de ces marques »[35]. La trace peut donc être unique ou être en relation avec d'autres de même nature et former une suite. Par ailleurs, *trace* est donné comme équivalent d'« empreinte » et de « marque » alors que l'acception de ces termes peut varier suivant les disciplines. Se dégage aussi l'idée que « la trace » est ce qui reste, d'où la possibilité de la donner comme synonyme de « vestige ». Il ressort enfin qu'elle est le résultat d'une action (volontaire ou non), d'où l'expression « trace de » accompagnée d'un substantif qui désigne « le geste, l'action manuelle à l'origine de la trace »[36].

Un autre sens ayant trait à la matérialité de la trace n'apporte pas d'informations supplémentaires, excepté le principe de son extrême diversité formelle. Ses auteurs et ses lieux d'inscription varient à l'infini : « marque physique, matérielle laissée par quelqu'un ou quelque chose sur, en quelqu'un ou quelque chose ». Cependant, parmi les nombreux exemples cités, l'un d'entre eux retient l'attention : il s'agit de l'acception du mot en tant que « mention, témoignage dans un document écrit ». Cet exemple fournit une des clés de l'articulation entre sens propre et sens figuré, entre la forme et ce qu'elle peut révéler, car il suggère que la trace possède une signification à qui sait la lire, à qui sait l'interpréter.

---

34 Nous laissons de côté l'usage de la trace dans le domaine des arts pour plusieurs raisons : soit elle est apparentée à celle rencontrée dans le domaine de l'archéologie ou de l'histoire (voir par exemple l'article « Exemples de traces sur des objets du musée des confluences », dans « Traces et Musées » des *Cahiers du Musée des Confluences*, n° 4, 2009, pp. 135–144), soit elle est expression volontaire d'un travail et d'une énergie artistiques de la part d'un artiste (Di Rosa, H. (2009). « Laisser des traces à travers une œuvre », *Cahiers du Musée des Confluences*, pp. 97–107). Des recherches sur la toile révéleront alors de nouvelles perspectives bibliographiques comme celles de Méaux, D. et Vray, J.-B. (dir.) (2004). *Traces photographiques, traces autobiographiques*. Saint-Étienne : Publications de l'Université de Saint-Étienne/CIEREC, Travaux 114, coll. « Lire au présent ».

35 Toutes les citations concernant l'approche lexicale de la trace dans cette partie sont extraites de la source suivante : Centre national de Recherches Textuelles et Lexicales, entrée « trace » : <http://www.cnrtl.fr/definition/trace>.

36 <http://www.cnrtl.fr/definition/trace>.

5.3.2.1 Traces matérielles, immatérielles et indices

Plusieurs champs disciplinaires font de l'usage de la trace un pré-requis à leur domaine, leur spécificité, *leur marque* même, ainsi l'archéologie et l'histoire (Bloch, 1974 ; Boursier, 2002 ; Ricœur, 2000a qui cite M. Bloch ; Faron, 2009) ou la criminologie, entretenant des rapports spécifiques avec elle : quelquefois communs, quelquefois différents[37].

La criminologie l'envisage uniquement comme présence de quelque chose, quelle que soit sa quantité, et lui attribue alors « vestige » comme synonyme[38]. Pour cette science, les traces et leurs appellations varient suivant leur nature : « – […] trace… de sang, de peinture, de terre ; – […] empreintes… digitales, génétiques ; – […] résidu… de tir, d'explosion, d'incendie » (Lamotte, 2009, p. 48).

L'archéologie, pour laquelle le rapport à la trace est essentiel, voire consubstantiel[39], la conçoit sur un continuum allant de son unicité « en dur » à un ensemble qui délimite le lieu d'une disparition : « Il peut s'agir d'objets, de structures, de vestiges de constructions, d'éléments non perceptibles au premier abord, soit très petits (éléments chimiques dans un sol attestant de dépôts particuliers), soit très grands (systèmes cadastraux). Elles peuvent aussi être absentes et induites par la présence d'autres traces » (Bizien, 2005, p. 4).

Quant à la « nouvelle » histoire, elle s'intéresse à tout, et particulièrement à ce qui se lit entre des traces matérielles bien attestées : autrement dit, elle recherche aussi les absences, les notations en creux, leur concédant alors un statut différent, celui de traces « immatérielles » et ce quel que soit le matériau dans lequel elles s'inscrivent : « de la foi religieuse aux

---

37 Criminologie et archéologie se différencient par exemple sur le rapport au temps (retour dans un passé plus ou moins proche) et sur la nature des événements enregistrés (*a priori*, ceux de l'archéologie n'ont rien de dramatique) mais se servent de la trace « objet » d'une manière relativement semblable.

38 Ce qui est « considéré comme ce qui reste d'un passage (homme, animal, véhicule…), d'une action (délit, maladie, pollution…), d'une activité (commerciale, scientifique…) mais aussi d'une œuvre (artistique, littéraire, musicale…) ou d'une société, d'un pays, d'une vie (histoire, archéologie, paléontologie, muséographie…) » (Lamotte, 2009, p. 48).

39 Ainsi en son sein même, et ce en particulier pour les périodes préhistoriques, s'est développé un courant de recherches désigné sous le terme de *tracéologie*, ou « reconstitution de la fonction des outils archéologiques par l'analyse de leurs usures […] ». Cf. <http://www.cepam.cnrs.fr/spip.php?rubrique45>.

modes de culture agricole, de l'immatériel à l'impensé » (Faron, 2009, p. 23).

Mais la trace matérielle ou immatérielle, présente ou absente, en plein et en creux[40], en positif et en négatif, « partielle » (Bizien, 2005, p. 3) ne peut prendre toute sa « valeur » que par une reconnaissance en tant que telle par quelqu'un, comme un « objet »[41] porteur d'information(s), via le jeu de l'interprétation. La lecture de la *trace-présence* ne peut se faire qu'avec une mise en contexte, ce que le criminologue exprime à l'aide du terme « indice »[42] : « Les vestiges humains peuvent être eux-mêmes porteurs de traces que nous qualifions de marques intrinsèques, ou bien être associés à d'autres traces, des marques extrinsèques. La trace est une donnée observée dont seule l'interprétation, soumise à des protocoles de traitement scientifique visant à l'objectiver, peut la faire devenir un indice » (Adalian, 2002, p. 6).

La trace serait alors la « donnée observée » et l'indice, la « donnée interprétée » (Adalian, 2002, p. 2). De même, c'est l'intervention de l'archéologue qui donne vie à la trace, qui la « scientifise » : « La trace, par exemple un objet, ne peut plus être séparée de son contexte au sein duquel elle est signifiante et signifiée, c'est-à-dire qu'elle est un élément d'un tout et participe à l'explication de l'ensemble, mais aussi qu'elle est expliquée par l'ensemble » (Bizien, 2005, p. 5). En archéologie, le contexte faisant parler la trace se construit autour de l'analyse de deux dimensions, verticale et horizontale[43]. Cette méthode de contextualisation menant à une interprétation transforme son statut d'objet brut en « fait » : « La trace devient fait si elle est perçue, reconnue, sélectionnée et l'archéologue est perturbateur dans le sens où son action est soumise à sa personnalité, à ce qu'il veut voir. Ce sont ces traces qui se trouvent au cœur de cette

---

40 Pour l'archéologie, *l'absence* de matériel est appréhendée comme *une présence* de quelque chose, parce qu'elle est le signe de la dégradation d'un objet, d'une forme dans le temps : il s'agit alors d'un matériel en creux ou encore d'une « architecture négative », de « structures en creux » (penser aux trous de poteaux).

41 Dans d'autres champs disciplinaires, la trace renvoie au *signe*.

42 Voir ci-après le paradigme indiciaire de C. Ginzburg et les réflexions de M.-H. Soulet sur les différentes sortes d'opérations cognitives enclenchées par la lecture de traces.

43 C'est-à-dire « la vision stratigraphique qui à partir d'une coupe de terrain se propose d'aborder la succession des événements, c'est-à-dire la chronologie relative, et introduit la notion de temps et la vision en plan qui, à partir d'un dégagement large de surface mené sur une unité stratigraphique, se propose d'aborder l'organisation du site donc l'espace » (Bizien, 2005, p. 5).

pratique. Témoins résiduels des sociétés anciennes, elles sont le lien matériel qui nous rattache à ceux qui nous ont précédés » (*ibid.*, p. 3).

La trace suppose d'abord un changement de regard qui implique ensuite un traitement spécifique. Pour l'histoire, O. Faron décrit cette position épistémologique comme un « virage théorique précieux, en ce sens que les questionnements retrouvaient un sens par rapport à une accumulation de relevés érudits. Un certain nombre de masses d'informations connaissaient une lisibilité nouvelle » (Faron, 2009, p. 23). Au final, c'est la fonction *informative* de la trace qui se trouve accentuée et valorisée.

5.3.2.2 La trace comme procédé heuristique : une inscription spatio-temporelle, une marque contextuelle

La trace est inscription dans une spatialité, à commencer par celle de son substrat matériel, qui lui-même peut être situé dans un lieu physique (cf. Veschambre, 2008, p. 11). D. Chateau s'interrogeant sur la pertinence de l'idée d'« art grec » désigne « ce matériau » par le terme de « milieu » et rappelle, à la suite de Paul Ricœur (2000a), que la trace est d'abord une *figure* :

> Toute trace suppose d'abord un milieu où quelque chose subsiste qui aurait pu s'effacer et qui parle à quiconque l'identifie, l'esprit tourné du bon côté. Cette chose qui persiste […] est d'abord une inscription de la matière, une figure. *Figura*, […] ressort d'un réseau sémantique où l'on trouve notamment l'idée grecque de plastique, celle d'une matière qui prend forme, telle la cire. *Figura*, pour des auteurs latins, signifie l'« empreinte d'un sceau dans la cire ». Et Ovide souligne que « la cire malléable, qui reçoit l'empreinte de nouvelles *figurae*, qui ne reste pas telle qu'elle était et change sans cesse de formes, reste pourtant bien la même chose ». (Chateau, 2000, p. 25)

Ce point peut être élargi à une dimension plus abstraite du matériau : pour que la trace fasse sens, il lui faut un contexte signifiant. À l'instar de C. Ginzburg (1980, [1986/1989] 2010), Joël Candau, qui s'intéresse à la trace comme fait culturel, signale une expérience renvoyant au contexte culturel cynégétique chez les Li-Waanzi du Gabon et rappelle qu'« en situation expérimentale », qu'« [hors] contexte, ils ne peuvent interpréter la trace olfactive de la civette » (Candau, 2002, p. 5). Or, dans les réflexions sur la trace, la dimension « contextuelle », tant au sens propre qu'au sens figuré, paraît souvent oubliée.

Par ailleurs, elle révèle, dans le présent de celui qui la reconnaît, l'absence de la chose (ou du phénomène) qui lui a donné naissance mais en même temps, elle manifeste la présence d'une absence[44], l'existence d'une présence dans le passé (Ricœur, 2000a, p. 11) : « Ainsi la trace indique-t-elle simultanément l'absence de présence et la présence de l'absence, un être énigmatique de non-être […] » (Gagnebin, 2008, p. 6). Ce jeu des temporalités sert la réflexion ricordienne : P. Ricœur envisage la trace dans son statut d'archive (2000a, p. 209 sqq.), à travers autant de « témoignages écrits » (Serres, 2002, p. 8). Pour lui, « l'indice peut par extension être tenu pour une écriture dans la mesure où l'analogie de l'empreinte adhère originairement à l'évocation de la frappe de la lettre […]. » (Ricœur, 2000a, p. 222). Ainsi, la trace, entendue parce que produite ou bien lue parce qu'écrite, comprise avec son contexte de production ou de conservation devient ou témoignage ou document. La trace atteste.

Mais pour que la trace se fige dans un milieu, dans un matériau, il a fallu un mouvement pour la faire naître. D. Chateau insiste alors sur l'interrelation entre le matériau qui reçoit l'impulsion d'un mouvement et ce qui en résulte : « Il faut d'abord à la trace cette permanence pour y marquer son intrusion. La trace est la modification ponctuelle, plus ou moins durable, de la qualité physique d'une matière un tant soit peu stable. […] Dans une matière plus ou moins docile, la trace dessine une forme ou dépose un reste. […] En outre, la rémanence de la trace dépend aussi de sa propre matérialité […]. » (Chateau, 2000, p. 25).

D. Chateau ne soulignerait-il pas ici le fait qu'une même « chose » pourrait produire des traces différentes suivant le matériau de son inscription ? Ou bien des traces différentes suivant celui qui imprime une trace dans un matériau donné ?

---

[44] C'est par ce jeu temporel que l'absence se confond avec l'invisibilité et un certain nombre de possibilités sémantiques de la trace matérielle, puis d'usages disciplinaires, tirent très certainement leur origine de ce phénomène qui assimile la trace au « très faible taux d'une substance que l'on découvre, à l'analyse, dans une autre substance ; quantité à peine décelable de quelque chose », comme le conçoit la biologie. Cette propriété était déjà présente dans la première définition de sens commun, mais de manière moins accentuée, moins *évidente*.

5.3.2.3 L'interprétation indiciaire comme questionnement d'un concentré narratif

Mais au point d'impression, il y a « séparation » d'avec « la chose », objet ou individu, qui la produit comme le remarque J. Derrida. Ce philosophe conceptualise la trace comme ayant une origine mais souligne que partant de ce point, il n'est pas possible de retrouver « la chose » telle qu'elle était au moment où elle a imprimé son passage : « La trace, c'est la définition de sa structure, c'est quelque chose qui part d'une origine mais qui aussitôt se sépare de l'origine et qui reste comme trace dans la mesure où c'est séparé du tracement, de l'origine traçante. C'est là qu'il y a trace et qu'il y a commencement d'archives. Toute trace n'est pas une archive, mais il n'y a pas d'archive sans trace. Donc la trace, ça part toujours de moi et ça se sépare » (Derrida, 2002, p. 20).

Au contraire, d'autres chercheurs estiment que pour qui a trouvé l'origine de la trace, il devient possible de refaire le chemin en sens inverse. Épistémologiquement, la trace se parcourt dans les deux sens : « Il s'agit de rétablir *a posteriori* un parcours qui fait sens en inscrivant des faits et des événements dans une suite logique apparaissant comme un enchaînement aussi nécessaire qu'évident. L'interprétation consiste en effet à lever l'énigme (retrouver un antécédent, inaccessible à l'observation, à un événement) en tissant un réseau de relations puis une chaîne logique, qui prennent l'un et l'autre leur force dans le récit de leur ordonnancement » (Soulet, 2011, p. 10).

Pour P. Ricœur, s'intéressant au champ historique, c'est la présence du questionnement qui sépare l'archive prise comme témoignage du document : « Pris dans le faisceau des questions, le document ne cesse de s'éloigner du témoignage. Rien n'est en tant que tel document, même si tout résidu du passé est potentiellement trace. Pour l'historien, le document n'est pas simplement donné, comme l'idée de trace laissée pourrait le suggérer. Il est cherché et trouvé. Bien plus, il est circonscrit, et en ce sens constitué, institué document par le questionnement. » (Ricœur, 2000a, p. 226).

M.-H. Soulet se montre lui aussi sensible au questionnement et à la forme qu'il prend dans le cas de traces ou d'indices dans un document : s'agit-il de déduction ? D'induction ? Ou d'autre chose encore (Soulet, 2006) : « Déduction […] En tant qu'opération relevant de la logique, celle-ci repose sur l'énonciation de prédicats et d'explications (i.e. un résultat) sur la base de l'élaboration de rapports nécessaires entre une

loi et un cas. Or dans cet exemple[45], le point de départ du raisonnement est une observation singulière. La loi ne constitue pas la prémisse de celui-ci, il manque en fait la majeure. Il ne s'agit pas plus d'induction, cette autre procédure de la logique […] » (Soulet, 2006, p. 2).

Dans l'un et l'autre cas, c'est la possibilité de narration à partir de la trace qui est postulée. La trace, matérielle, présente un concentré de savoirs qui permet, dans un premier temps, aux initiés qui la « lisent » de dire ce qui s'est passé. Il s'agit à la fois de l'appréhension d'une suite d'événements[46] et de faits et de la narration de cette suite d'événements et de faits, et plus tard, de sa transcription sous forme de signes, l'écriture. Avec cette activité mentale de réflexion à rebours, c'est l'événement à l'origine de la trace qui se révèle. Voici comment il reconstruit ce processus :

> Pendant des millénaires l'homme a été un chasseur. Au cours de poursuites innombrables il a appris à reconstruire les formes et les mouvements de proies invisibles à partir des empreintes inscrites dans la boue, des branches cassées, des boulettes de déjection, des touffes de poils, des plumes enchevêtrées et des odeurs stagnantes. Il a appris à sentir, enregistrer, interpréter et classifier des traces infinitésimales comme des filets de bave. […] Ce qui caractérise ce savoir, c'est la capacité de remonter, à partir de faits expérimentaux apparemment négligeables, à une réalité complexe qui n'est pas directement expérimentable. On peut ajouter que ces faits sont toujours disposés par l'observateur de manière à donner lieu à une séquence narrative […]. Peut-être l'idée même de narration […] est-elle née pour la première fois […] de l'expérience du déchiffrement des traces. (Ginzburg, [1989] 2010, pp. 233-[234–241]-242 ; 242–243)

Ce qui se dégage alors de cette méthodologie d'enquête historique qui fait varier successivement les échelles d'appréhension des documents du micro au macro, qui croise les sources pour « recréer » le climat, le contexte d'élaboration d'une œuvre, sans s'interdire, si besoin est, les détours par la littérature, les beaux-arts, etc., est nommée par Carlo Ginzburg « paradigme indiciaire » (1980, [1989] 2010). Il équivaut à une donnée insérée dans un réseau de significations multiples qui dépasse le simple repérage des traces laissées ici et là et leur interprétation mais débouche sur la question du rapport de la « narration » de l'histoire (historiographie) à la narration de la fiction et donc de l'authenticité, de

[45] Il s'agit d'un exemple tiré de Sherlock Holmes.

[46] Ou de l'événement « fondateur » à l'origine de la trace.

la fiabilité des sources. Les travaux de Paul Ricœur mettent alors en avant le fait que la trace est le produit d'un individu, d'un « acteur » : « Pour se doter d'une épaisseur historique, des signes, des faits, des traces doivent en fait constituer des convergences triangulaires, en associant un acteur et son contexte à un événement qui l'inscrit dans le temps » (Faron, 2009, p. 25).

Cette trace qui a été interprétée comme « mémoire déclarée » (Ricœur, 2000a, p. 201) est l'expression d'un acteur. Nous pouvons alors la penser comme étant au cœur même de ce qui est fait, vécu par ce dernier. Or, cela est ce que nous désignons par expérience, soit comme *Erlebnis* ou bien encore *taiken*, soit comme *Erfahrung* ou bien encore *keiken*, c'est-à-dire que nous pouvons, à la suite de J. Derrida, envisager la trace comme consubstantielle à l'expérience :

> Pour dire les choses très vite, il y a très longtemps, j'avais essayé d'élaborer un concept de trace qui fût justement sans limite, c'est-à-dire bien au-delà de ce qu'on appelle l'écriture ou l'inscription sur un support connu. Pour moi, il y a trace dès qu'il y a expérience, c'est-à-dire renvoi à de l'autre, différance, renvoi à autre chose, etc. Donc partout où il y a de l'expérience, il y a de la trace, et il n'y a pas d'expérience sans trace. Donc tout est trace, non seulement ce que j'écris sur le papier ou ce que j'enregistre dans une machine, mais quand je fais ça, tel geste, il y a de la trace. Il y a du sillage, de la rétention, de la protension et donc du rapport à de l'autre, à l'autre, ou à un autre moment, un autre lieu, du renvoi à l'autre, il y a de la trace. Le concept de trace, je le dis d'un mot parce que ça demanderait de longs développements, n'a pas de limite, il est coextensif à l'expérience du vivant en général. Non seulement du vivant humain, mais du vivant en général. Les animaux tracent, tout vivant trace. (Derrida, 2002, pp. 25–26)

Quelle que soit l'option définitive adoptée sur ce que la trace permet de retrouver, nous pouvons noter qu'elle semble rattachée à deux aspects *a priori* antagonistes, particulièrement prégnant dans une approche temporelle : le mouvement, lorsqu'elle est produite et le figement ensuite.

5.3.3 Traces et fragments comme notions analytiques pour la compréhension d'une expérience de mobilité

À partir de cette exploration de la trace dans différents champs disciplinaires, deux doublets se dégagent : présence/absence et mouvement/figement. La trace constitue à la fois un élément matériel à repérer, en creux ou en plein, dans un matériau donné ou construit, mais

aussi un moyen heuristique pour arriver à la compréhension d'un vécu singulier. La trace peut donc être donnée comme bipolaire (pôle matériel et pôle heuristique) et comme objet de recherche se déplaçant entre ces deux pôles.

En fonction de notre approche théorique précédente, nous pouvons alors en proposer la dimension notionnelle suivante : intentionnelle ou non, la trace est un mouvement accompli d'impression d'un objet (matériel, immatériel) dans un certain environnement qui y laisse une empreinte plus ou moins profonde, ou bien l'occupation d'un espace libre, laissé en creux, entre deux faits avérés, deux événements repérés. Laisser une trace, c'est produire une empreinte mais autant la trace équivaut à une dynamique, autant l'empreinte se mue en une forme figée. Seule sa lecture orientée, c'est-à-dire son approche vivifiée par le sens, lui insuffle une parcelle de vie : « Une empreinte est un indice et non un symbole […] parce qu'elle est dénuée de propriété sémantique : “elle n'existerait pas sans sa cause“ et “sa cause est aussi ce qu'elle signifie naturellement” » (Candau, 2002, p. 2).

Lorsque la notion de trace est évoquée dans le cas d'une expérience de mobilité, des modalités d'analyse spécifiques vont permettre d'accéder à des « traces de l'expérience collective (sociolinguistique et historique) et de l'expérientiel, dans ce qu'il a de plus singulier chez chacun » (Perregaux, 2006, p. 176).

Ces traces de l'expérience de mobilité sont inscrites dans un matériau que nous pouvons désigner comme des *fragments de situation* mais qui prennent deux formes, que nous noterons respectivement *fragments graphiques* et *fragments d'expérience de mobilité* ou *fragments discursifs* pour les distinguer.

Le fragment graphique représente d'abord un écrit court dont la matérialité et la texture graphiques dépendent de leur production en fonction d'*une situation* et qui s'adapte au format de son lieu d'inscription, par essence voué à une écriture fragmentaire, journal de bord, enquête, carnet de voyage, lettre, courriel, etc., et à la manière dont un individu s'en saisit.

Ensuite, le fragment concerne la mise en mots – textualisation et discursivité – de cette expérience de mobilité qui se concrétise sous forme de passages où sont décrits des lieux, des personnes, des objets, rapportés des faits, des événements, des impressions, des sentiments, des opinions, où sont narrées des épreuves, etc. À travers ces fragments d'expérience

de mobilité ou fragments discursifs, un scripteur rend compte d'une expérience de mobilité afin d'en témoigner et de transmettre à d'autres le contenu de celle-ci. Les motivations à la narration ne viennent pas spontanément du scripteur mais répondent à une obligation de production prononcée par une « autorité » académique à des fins d'échanges de type académique ou administratif.

C. Perregaux construisant un travail de réflexion sur des biographies langagières imagine dans un premier temps s'appuyer sur des textes hérités et non produits par ceux qui les analysent. Elle estime alors que toute une série d'éléments peuvent s'y dégager, tels des contextes, des types d'apprentissage, des statuts, des « liens entre langues et appartenances ou langue(s) et identité(s) », des « changements de comportement qui s'opèrent chez l'auteur selon dans quelle langue il s'exprime », qu'il est possible d'y « chercher à comprendre les événements qui ont donné lieu à de nouveaux apprentissages ou qui en ont arrêté d'autres » ou d'y « évaluer l'avantage ou le désavantage que les auteurs trouvent au fait de connaître ou pas plusieurs langues » (Perregaux, 2006, pp. 178–179). Les différents éléments qu'elle liste ici vont être repérés sous forme de traces dans les textes qu'elle propose de soumettre à analyse. Il nous semble que nous pouvons alors extrapoler sa démarche et remplacer ses faits de langue à étudier par ceux d'une « expérience de mobilité » et soumettre des textes fragmentaires « hérités » à une lecture et à une analyse approfondies.

5.4 Processus analytique

5.4.1 Préambule analytique

Notre recherche s'inscrit en DLC envisagée comme « champ » disciplinaire autonome (Louis Porcher, cité par Cuq et Gruca, 2008, p. 22), « champ symbolique », « champ scientifique » (Zarate, 2010, p. 8), « champ à part entière », « champ pluridisciplinaire » (Gohard-Radenkovic, 2005a, pp. 1–3). Qui dit « champ » dit « acteurs », « institutions », mais aussi « coopération » ou « concurrence » afin d'y maintenir la position occupée, ou de l'élargir. La recherche en DLC est soumise à une double pression : celle de trouver ses marques épistémologiques propres alors qu'elle emprunte à d'autres sciences humaines (Demaizière et Narcy-Combes, 2007, p. 12) et celle plus large de valider ses recherches face aux sciences exactes. Agnese Moretti examinant la question de la « réflexivité,

interdisciplinarité et interculturalité en didactique des langues-cultures étrangères » estime que cela « présuppose la limite de la connaissance, l'impossibilité de la science de dominer et d'expliquer la réalité dans sa totalité » (document sans date). De leur côté, F. Demaizière et J.-P. Narcy-Combes s'intéressant à la méthodologie de recherche en didactique des langues considèrent qu'« un positionnement positiviste rétrécit les choix méthodologiques », ce qui n'empêche pas qu'il « reste encore prégnant dans le monde de la recherche » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007, p. 10).

La scientificité correspond à un ensemble de critères jugés nécessaires pour reconnaître comme valides des connaissances produites par l'application d'une certaine procédure de dissection et d'analyse (Poupart, 1993) menant à une (meilleure) compréhension d'un objet de recherche. Cependant, cet ensemble de critères n'existe pas en tant que tel : il est le résultat d'une posture intellectuelle devant un objet de recherches (Feldman, 2009), qui correspond en partie à ce que F. Demaizière et J.-L. Narcy-Combes désignent par le « positionnement épistémologique du chercheur » (p. 3). Le respect de ces critères permet de produire de la connaissance scientifique, de nouveaux savoirs qui sont validés par « une communauté de chercheurs » (p. 12). Pour Jacqueline Feldman, qui cherche une « formulation générale », *ce savoir* « est défini comme une interaction entre un "chercheur" et son "objet d'études", le tout dans un "contexte donné" » (Feldman, 2001, p. 13). Elle propose d'asseoir la différence de formulation de la scientificité des connaissances issues de recherches en sciences dures et en sciences humaines et sociales sur une approche axiomatique de la question. En ce qui concerne les premières, elle y perçoit deux postulats :

> Axiome A1. La réalité extérieure, mathématique ou physique, existe indépendamment de moi et possède des structures fortes […]. La structure implique « l'objet », cet élément constitutif des sciences exactes, bien défini, manipulable (d'où la possibilité de l'expérimentation) qui permet d'arriver à l'objectivité de la connaissance).
>
> Axiome A2. Je m'efforce, et je peux, jusqu'à un certain point indéterminé, découvrir ces structures. (Feldman, 2001, p. 7)

À cette observation et analyse d'un objet, d'une parcelle d'un monde extérieur au chercheur en sciences dures, s'opposent celles concernant le monde du chercheur en sciences humaines et sociales :

> Axiome B1 : La société humaine est un système complexe qui est en perpétuelle autocréation et dont je fais partie.
>
> Axiome B2 : Dans mes tentatives variées de connaissance des réalités sociales et psychiques, je suis limité/e par des aveuglements et des résistances qui font profondément partie de moi-même.
>
> Il y a en commun entre les deux systèmes la présence d'un sujet désireux de connaître, le mieux possible, des « objets de connaissance ». Dans les deux cas, le sujet de la recherche de connaissances, c'est moi, d'une part, un moi générique de l'humanité, qui vise à une connaissance objective, mais aussi, d'autre part, cette personne-là que je suis, et qui prend des risques et doit assumer ses responsabilités dans l'énoncé de ses connaissances. Or, le jeu entre objectivité et subjectivité des connaissances s'avère différent dans les deux cas. (Feldman, 2001, p. 8)

A. Moretti, de son côté, estime que l'objet des sciences humaines diffère de celui des sciences de par sa nature mais aussi par la manière d'y accéder du chercheur : « […] dans les sciences naturelles, il n'y a qu'un seul sujet connaissant qui parle d'une chose connaissable dans sa totalité et tout à fait déterminable, l'objet d'étude des sciences humaines est au contraire un sujet, une conscience pensante en dehors de moi, et pour cela irréductible à toute prétention d'être incluse par un seul sujet connaissant » (Moretti, sans date, p. 8).

Les objets d'étude de la DLC ne sont pas seulement interreliés à des situations de classe, auquel cas ses sources d'inspiration méthodologique restent toujours dans la mouvance linguistique, mais la discipline sait « se [dédouaner] des risques d'un sociocentrisme scolaire qui prendrait l'enseignement institutionnalisé des langues pour seule finalité » (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008, p. 18). Ainsi, la salle de classe n'est qu'un lieu parmi d'autres d'observation et de production de savoirs sur des objets de recherche qui méritent d'être redéfinis (*ibid.*, p. 19) en fonction de cette impulsion d'ouverture du champ donnée par les auteurs du *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, par exemple.

Cette situation correspond aux expériences de mobilité, et en particulier à celles vécues par des étudiants japonais de l'UPO et de l'UVO dans un cadre spatio-temporel défini à l'avance par deux institutions académiques situées dans deux pays différents (le Japon, la France) et ce pour une courte période, soit *une situation d'expérience de mobilité* donnée.

Si nous nous plaçons résolument dans cet espace hors les murs dans un premier temps, c'est dans l'intention de pouvoir mieux y revenir pour proposer des pistes didactiques adaptées à la question de l'interculturalité

d'origine japonaise en lien avec une situation de mobilité encadrée en France.

5.4.2 Le dispositif analytique

5.4.2.1 La lente constitution d'un dispositif analytique

Dans notre démarche, nous avons d'abord circonscrit un ensemble de sources avant de savoir à quel traitement elles pouvaient être soumises. Le travail méthodologique que nous devons effectuer reste identique dans ses objectifs (produire de la connaissance de type scientifique sur le phénomène de l'expérience de mobilité courte), ses applications à partir de certaines données (posture de rigueur et de distanciation), et rejoint celui qui est proposé par A. Gohard-Radenkovic, dans un article (2007) où elle se place « dans une approche anthropologique des processus identitaires dans la mobilité ». Il y est question de mode de construction de corpus de données (Gohard-Radenkovic, 2009) qui diffère de la tendance générale recourant au récit de vie provoqué et qui « applique », de manière quasi instantanée, des procédures méthodologiques et analytiques hautement balisées (Cain et Zarate, 2006) au dispositif : le fil directeur de recherches de ce genre se déroule comme par enchantement. Dans notre cas, c'est l'existence de sources disponibles qui a enclenché une réflexion sur un thème possible et une question de départ, sans que la méthodologie devienne évidente. Le mode de constitution de notre objet de recherche a donc été conçu dans un sens inversé par rapport à ce qu'il peut être dans de nombreux travaux en didactique des langues et des cultures.

Mais, si décider d'aborder le corpus comme un matériel particulièrement adéquat pour une analyse de type qualitatif s'est imposé très rapidement, la nécessité de repenser le dispositif d'analyse a donné lieu à une très longue période de tâtonnements et d'incertitudes, dont témoignent d'une certaine façon les lectures qui l'ont accompagnée. Celles-ci ont porté sur :

– la globalité de la recherche et le rôle du chercheur (Kilani, 1987 ; Martineau, 2005 ; Clénet, 2008) et sur les notions générales d'analyse quantitative et d'analyse qualitative (Mucchielli, 2005 ; Angermüller, 2006 ; Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006 ; Royer, 2007 ; Paillé, 2011) ;

- des ouvrages proches du « manuel » relevant de multiples domaines : de la psychologie sociale (Rateau et Moliner, 2009), de la sociologie (Demazière, Brossaud, Trabal et Van Meter, 2006), ou plus généralement des sciences humaines et sociales (Angermüller, Jeanpierre et Ollivier-Yaniv, 2008 ; Paillé et Mucchielli, 2010) ;
- des catégories d'analyse spécifiques comme les représentations sociales (Moliner, Rateau et Cohen-Scali, 2002) ou sur une discipline spécifique (Pourtois, Desmet et Lahaye, sans date) ;
- des objets textuels et discursifs spécifiques comme l'entretien biographique (Demazière et Dubar, 2004), comme le récit de vie (Filloux, 2005 ; Burrick, 2010), comme le récit phénoménologique (Balleux, 2007), comme l'interculturel (Vatz-Laaroussi, 2007) ;
- des techniques d'analyse : analyse de contenu (Negura, 2006 ; Richard, 2006 ; Bardin, [1977] 2009) ; analyse de discours/analyse du discours (Jenny, 1997, 2004 ; Angermüller, 2007 ; Bonnafous et Temmar, 2007 ; Keller, 2007 ; Grinschpoun, 2012) ; recherche qualitative (Strauss et Corbin, 2004 ; Paillé et Mucchielli, 2010) ; théorie ancrée (Paillé, 1994 ; Guillemette, 2006) ; écriture impliquée (Berger et Paillé, 2011).

Dans un premier temps, notre démarche a été très éclectique, mais petit à petit elle a eu tendance à se concentrer sur les diverses publications de l'Association pour la Recherche Qualitative (ou ARQ)[47].

5.4.2.2 Dégager une direction analytique parmi celles possibles

Par ailleurs, il nous semble que notre questionnement théorique se situant à la croisée de deux perspectives, à savoir l'expérience de mobilité académique internationale courte et les productions de restitution de cette dernière, il ouvre, en soi, sur une grande palette d'approches et d'objectifs méthodologiques.

C'est pourquoi il nous paraît nécessaire tout d'abord d'expliquer, sans doute de manière un peu paradoxale, ce vers quoi notre approche méthodologique et l'analyse de notre corpus ne nous mènent pas et ensuite de préciser la manière dont nous les avons finalement construites, trouvant dans les réflexions de Denise Jodelet (2006), de Pierre Paillé et d'Alex Mucchielli ([2003] 2010), des éléments nous permettant d'envisager le travail d'analyse de manière ample et reliée.

---

[47] La référence du site internet de cette association québécoise se trouve en bibliographie.

Dans un premier temps, il ne s'agit pas pour nous de détourner le contenu des écrits recueillis sous forme statistique pour en faire « un corpus de genre » (Rastier et Pincemin, 1999), un corpus de genre scolaire (Boré, 2007) à partir d'écrits issus du monde universitaire (Donahué, 2001, 2007) ni un corpus ouvrant sur une étude de rhétorique contrastive (Takagaki, 2008) ou sur un questionnement concernant l'écriture en contexte « scolaire » (Bishop, 2010) et le passage à l'écrit (Guillot, 2010) mais de préciser, à travers une série de questionnements analytiques portant sur la globalité de l'expérience de mobilité restituée (tout graphique, texte, discours), inscrite dans des catégories génériques, les contenus, formes, orientations, en plein et en creux, donnés par les étudiants à leurs productions relatant leur expérience, respectant en cela notre approche à dominante socio-anthropologique et non uniquement linguistico-centrée de la DLC (Zarate, Lévy et Kramsch, 2008, pp. 435–436).

Cette restitution d'une expérience de mobilité s'effectue à partir de et dans la relation ouverte via des prescriptions et des formats par et avec le corps professoral, l'institution : elle s'inscrit dans l'espace de compréhension ouvert par les appellations génériques[48] mêmes données à ces écrits (portfolios, rapports, enquêtes) mais ne garantit pas une adéquation de réponse synchrone avec ce que les autorités académiques souhaitent obtenir comme « écrits » ni avec ce qu'ils entendent habituellement par « rapport », *Portfolio* (et son doublet dans le cas présent « journal de bord »), sachant que le matériau à rendre visible et à construire trouve son origine dans « une expérience » se passant hors cadre habituel.

Toutefois, notre exploration analytique du corpus s'effectue en ayant toujours présent à l'esprit le fait que ces genres d'écrits universitaires (de sens commun) subissent des variations liées à leur contexte réel de prescription et de production (Bernié, 2002 ; Boré, 2007). C'est pourquoi nous accordons à notre contexte local « à petite échelle » (Jodelet, 2006, p. 11), la place nécessaire qu'il requiert. Les co-acteurs non-étudiants de

---

[48] Nous adoptons en cela une vision dynamique du genre : « Le genre, qui se manifeste dans la matière linguistique même du texte, est comme l'empreinte significative et caractéristique d'une situation socioculturelle et du rapport au texte qu'elle prévoit. Autrement dit, le genre est le répondant, en tant que pôle intrinsèque du texte, des circonstances de rédaction et de lecture, qui font partie des pôles extrinsèques du texte » (Rastier et Pincemin, 1999, p. 83).

la mobilité entre « le Japon » et « la France », entre Osaka et Cergy, et d'autres encore, s'y laissent peut-être entendre : il accueille des voix auxquelles vont se superposer, s'opposer, répondre ou non celles des étudiants travaillant à la restitution de leur séjour, dans une dimension dialogique (Calabrese-Steimberg, 2010).

Par ailleurs, au contraire de la recherche à partir du récit de vie qui se constitue sur des questions dont l'amplitude est immense et qui ne retient peut-être du matériau, à des fins d'analyse de contenu, que des séquences en rapport avec des modèles théoriques préexistants (Burrick, 2010), le cadre expérientiel du *Séminaire langue française et cultures francophones*, que nous connaissons par d'autres documents (*Guide de l'étudiant 2007* ; *Guide de l'étudiant 2008*), sa restitution narrative et les contraintes prescriptives à la base de ce dernier ont pour effet de concentrer les contenus rencontrés dans les productions de restitution.

Nous souhaitons aussi rappeler que notre corpus ne constitue pas non plus un ensemble de données créées et recueillies par nous dans un but de recherche antérieurement légitimé et préorienté, par exemple celui d'éclairer des représentations sociales (Doise, 1987 ; Jodelet, 2005 ; Abric, [1997] 2008) relatives au séjour en France, ni dans celui de répondre à une question engageant le corps social (Negura, 2006), ni dans celui de ne mettre à nu que des pratiques sociales (incorporées et contraignantes, *les habitus* (Bourdieu, 1986a, p. 40)) ou bien des structures qui seraient enfouies dans le matériau sélectionné, non pas que celles-ci n'existent pas ou n'apparaissent pas dans le corpus ni que nous ayons décidé de les ignorer.

Mais, notre corpus est constitué d'éléments auxquels nous n'avons pas cherché à retrouver une ou des formes prédéfinies en amont de leur production car nous posons qu'ils peuvent nous renseigner sur d'autres qui, ou préexistent au stage en France ou se créent et se défont, au moment de la réalisation de l'expérience de mobilité dans le stage même : nous ne pouvons pas trancher sur ce point avant de plonger dans l'analyse de notre corpus, avant d'écouter (Angermüller, 2006, p. 229) ou plutôt de lire « les stagiaires ».

5.4.2.3 Un dispositif analytique en vue de dégager le sens d'une expérience de mobilité dans une situation de même nom donnée

Rappelons que nous avons posé comme question de départ le fait de comprendre les mouvements d'articulation de l'expérience individuelle du stage court en France par des étudiants japonais aux contextes sociaux qui les produisent et les accueillent (individus et expériences), soit d'observer une situation d'expérience de mobilité donnée et les formes qu'elle prend, et ce à travers les différentes restitutions qu'ils en font.

Le corpus est alors compris comme un ensemble de documents à même de nous permettre de « restituer des espaces discursifs conçus comme expression de représentations sociales diversifiées tant au plan intra- qu'inter-individuel » (Billiez et Millet, 2001, p. 38).

Autrement dit, nous pensons que notre matériel permet *a priori* au social de se donner à voir non seulement dans les mises en mots mais aussi dans les effets escomptés de celles-ci et que nous devons pouvoir les repérer autant dans une forme graphico-textuelle que discursivo-générique.

Nous accordons en effet une extrême importance au fait que « le support de l'analyse de contenu est le discours produit dans le processus de communication » (Negura, 2006, p. 4), autrement dit que « le fonctionnement discursif ne peut être défini qu'en référence au mécanisme de mise en place des protagonistes et de l'objet du discours, mécanisme que nous avons appelé les "conditions de production" du discours » (Pêcheux, 1969) » (*ibid.*, pp. 4–5).

Mais nous estimons aussi que ce corpus se prête à autre chose qu'une analyse en surplomb : les acteurs ont quelque chose à dire sur leurs actions et la démarche analytique se veut aussi approche, « qui vise à comprendre le sens que le sujet projette sur le monde » (Blais et Martineau, 2006, p. 3). Ce faisant, ils peuvent prendre du recul par rapport à leurs actions :

> Le sens dans l'action vient la plupart du temps « après coup ». Il n'est donc pas immédiat mais attribué *a posteriori* par une interprétation. Donner du sens est ainsi une activité herméneutique : le sens est une construction mentale qui s'effectue à l'occasion d'une expérience, laquelle est mise en relation avec des expériences antérieures. […] [Il] peut être tout autant cognitif qu'affectif ; il se réalise sur la base d'une certaine tradition interprétative ; il implique une mise en relation des représentations préalables avec des nouvelles ; il implique aussi une opération de qualification des nouvelles expériences ou des nouvelles interprétations au regard des anciennes ; il conduit à une

transformation des représentations, pour aboutir à une modification de l'identité de l'acteur qui construit du sens. (*ibid.*, p. 3).

Certes, en les dissociant du récit de vie, de l'entretien biographique tels qu'ils sont habituellement pratiqués, nous abandonnons[49] la possibilité donnée à un individu de participer au côté du chercheur de trouver du sens à son expérience au moment même de son énonciation, de prendre conscience de la construction de son récit, des continuités et des ruptures qui traversent son existence, de son inscription dans un monde social, historique. Mais, nous posons que la dimension indiciaire persiste à travers la présence en plein de certains éléments tout autant qu'à travers leur absence dans un matériau constitué de l'expérience même et qui est relatée, mais aussi de toutes les expériences antérieures ayant mené, dans un premier temps, à la possibilité d'un séjour particulier à l'étranger et à sa réalisation effective ensuite. Nous pensons que c'est alors au « [chercheur à qui revient], dans sa démarche d'analyse, la tâche de dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité », et par là « en quelque sorte, d'aller "au-delà" de ce que les données brutes disent *a priori* (Denzin, Lincoln *et al.*, 2005) » (Blais et Martineau, 2006, p. 3).

Dans notre travail, il s'agit bien de comprendre le sens donné par les acteurs à *leur expérience*. Or celle-ci est dans sa dimension vécue « forgée au sein des situations concrètes et historiques auxquelles le sujet se trouve confronté, en relation avec les autres […] » (Jodelet, 2006, p. 6) mais *« cette expérience n'accède à l'existence que pour autant qu'elle est reconnue, partagée, confirmée par les autres.* Ainsi l'expérience sociale est-elle marquée par les cadres de son énonciation et de sa communication. En ce point également elle se prête à une rencontre avec l'approche des représentations sociales » (*ibid.*, p. 15).

Nous devons aussi observer ce que les étudiants disent de ce monde social dans lequel ils vivent leur expérience et qui donne aussi à cette dernière en partie forme.

Notre principe analytique apparaît donc comme une triple mise en relation : entre le vécu unique de l'expérience de mobilité à Cergy par un jeune stagiaire japonais et un contexte spatio-temporel institutionnalisé ; entre le vécu unique du stagiaire et les restitutions qu'il en propose ; entre l'institution, le séjour, et ses formats de restitution et leur usage par un

---

49 En réalité, nous n'abandonnons cette perspective que momentanément (cf. partie conclusive de cette recherche).

stagiaire-scripteur comme lieu de restitution d'une expérience unique. Cette position analytique recoupe en différents points (appréhension du phénomène de l'expérience de mobilité comme une totalité ; articulation du vécu, ou expérience, et de l'espace social orienté, la situation ; prise en compte de diverses dimensions possibles de restitution ; inscription de ces dimensions dans un espace social défini), celles prises par Denise Jodelet examinant la validité d'un traitement analytique conjoint de l'expérience vécue et du contexte, dont elle donne un exemple concernant des personnels soignants (p. 10) :

> Ce survol rapide des notions d'expérience et de vécu permet de souligner qu'elles se situent bien d'emblée dans le champ d'étude de la connaissance de sens commun et que l'examen de leur articulation avec les représentations sociales est non seulement pertinent mais susceptible de contribuer à un enrichissement de l'approche des représentations sociales. […] [Ces notions] renvoient à une modalité de conscience comme à une totalité qui :
>
> 1) inclut, à côté des aspects de connaissance, les dimensions émotionnelle, langagière et discursive ;
> 2) réclame fortement la considération des pratiques et des actions ainsi que la prise en compte des contextes et du cadre de vie ;
> 3) permet d'observer l'assomption de la subjectivité dans la négociation de sa nécessaire inscription sociale. On est ainsi invité à examiner les relations dialectiques entre les éléments de cette totalité dans des situations concrètes d'existence où il faut rendre compte du rapport au monde de vie et de l'élaboration des états de ce monde comme monde connu. (Jodelet, 2006, p. 23)

Dans notre cas, expérience de mobilité et espace social, permettant et accueillant l'expérience de mobilité, se croisent dans les écrits de restitution.

5.4.2.4 Les modalités du dispositif analytique

Vu nos objectifs de recherche et les hypothèses que nous avons émises, mais vu aussi la matérialité de notre corpus et afin d'en dégager les traits saillants, nous avons choisi de l'aborder, portée par une démarche compréhensive, suivant plusieurs modalités : formelle (graphique, textuelle), énonciative (textuelle et discursive), thématique (générique et discursive).

Concrètement, il s'agit de soumettre le matériau à une procédure d'analyse qualitative en mode écriture (Paillé et Mucchielli, 2010,

pp. 123–139) que nous comprenons comme un travail de description, d'analyse, d'interprétation, dans le temps et la matérialité de notre écriture, de contenus de formes variées (graphiques, textuels, discursifs) en étroite relation avec un contexte d'écriture d'une expérience de mobilité vécue extensif, mouvant et se moulant dans des formats différents.

Il s'agit d'abord d'observer les productions écrites des étudiants comme fragments graphiques de restitution d'une expérience de mobilité en tant que réponse, en mode écriture, à une prescription institutionnelle et académique pour en faire ressortir les caractéristiques.

Cette procédure permet de s'approprier (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 125) et d'appréhender le matériau dans sa totalité formelle et dans sa texture générique et d'y dégager, si elles existent, des règles de composition de ces *fragments graphiques*.

C'est dans cette matière (substrat) de fragments graphiques que se lisent *des traces* textuelles ou discursives propres à la situation d'expérience de mobilité et, pour nous, à un séjour linguistico-culturel court à l'étranger : elles concernent celui qui expérimente (l'advenant), l'altérité, comprise comme une totalité de l'ailleurs (spatiale, temporelle, sociale, humaine, esthétique…), les apprentissages, etc. *Ces traces* sont l'objet de catégorisation, soit par leur contenu, soit par focalisation sur leur structure d'inscription dans le matériau écrit.

Mais les discours eux-mêmes forment un second niveau de matériau d'inscription pour celui qui expérimente.

Le travail d'analyse en mode écriture passe ainsi d'une première phase éminemment descriptive en soi à une autre de déconstruction/reconstruction (Paillé et Mucchielli, 2010, p. 126) qui oriente la construction de la présentation des résultats de nos analyses.

Ce travail d'analyse en mode d'écriture doit nous permettre de valider totalement ou en partie, ou bien encore de réfuter, les deux hypothèses que nous avons formulées à savoir la possibilité de l'expression d'une singularité de l'expérience et la dominance des attentes institutionnelles et collectives de la société d'origine dans cette expérience-là même.

Concrètement parlant, les documents ont été soumis à un double processus analytique. D'une part, ils ont été observés pour eux-mêmes et mis en relation à l'intérieur d'un « genre », d'autre part les différentes restitutions génériques proposées par un même individu, quand elles existent ont été mises en relation et comparées entre elles. L'entrée dans le processus d'analyse a obligé à de fréquents retours vers le cadre théorique

et les notions théoriques et opératoires qui y ont été proposées. Différents moments dans le processus d'analyse peuvent être repérés (il ne s'agit pas toujours d'activités qui se suivent dans le temps) :

– appréhension des fragments graphiques et/ou des fragments discursifs comme des objets matériels possédant des dimensions, des volumes, des formes, des contenus, des textures et qui se manipulent à la manière de tessons de poterie. Nous les avons pris en main un nombre incalculable de fois et examinés sous divers angles afin d'en dégager des points communs ou des différences qui existeraient entre eux suivant leurs formes (arêtes ou limites clairement découpées), leurs textures (lissage du grain de la pâte, inclusions volontaires ou non de motifs de décorations, couleurs, etc.), dimensions (grandeur, épaisseur, longueur). Nous avons aussi reconstitué des ensembles par rapprochement de fragments. Nous avons considéré les écrits comme un matériau partiellement reconstituable. À suivre des traces en plein, nous avons supposé des formes manquantes (en creux) et les avons cherchées si nécessaire dans les sources du second cercle. Nous avons posé que ce matériau, dont nous pouvions reconstituer certaines formes, possédaient des dimensions fonctionnelles que nous avons aussi recherchées sous forme de traces en plein ou en creux ;
– observation de la matérialité du document ; analyse descriptive (recherches de traces significatives) et proposition d'interprétation ;
– transcription globale en français par fragments discursifs[50] : cette activité proche de la paraphrase permet à la fois une clarification du contenu[51], une appropriation du matériau et une première prise de distanciation par la détermination d'un prédicat sujet apparent (à la troisième personne) ; premier repérage énonciatif et discursif ;
– recherche de termes significatifs et d'occurrences en fonction du fragment discursif en jeu ;

50 La détermination de ce premier niveau des fragments discursifs, qui constitue déjà une étape de l'analyse, ne peut se faire qu'après des lectures de l'ensemble du corpus.

51 Les passages en japonais peu clairs pour nous ont fait l'objet de questions auprès de Kaoru Tachibana, notre informatrice japonophone native et francophone. La correspondance texte japonais/texte français a été revue pour tous les fragments par elle et a fait l'objet de demande de précisions ou de discussion le cas échéant. Nous la remercions à nouveau pour ce travail.

- analyse descriptive et conceptualisante des contenus en mode écriture ; propositions d'interprétation ;
- mise en relation des analyses précédentes dans un même genre : comparaison de motifs significatifs et propositions d'interprétation ; détermination de traces discursives significatives ;
- mise en relation de fragments discursifs significatifs et de traces discursives significatives.

À travers ce processus analytique, il s'agit de retrouver le mouvement des individus, de leurs temporalités, des choses vues, rencontrées et vécues, derrière l'apparent figement des contenus, d'en proposer description et interprétation dans les chapitres qui suivent et d'essayer de donner à voir et de comprendre ce que représente une expérience de mobilité courte et encadrée en France pour de jeunes Japonais. Et même si ce n'est que de manière indirecte que nous avons sollicité les étudiants, nous adhérons à la remarque suivante : « Au cœur du projet de toute recherche qualitative réside la finalité de comprendre et de donner du sens à un phénomène étudié, et ce, à partir de l'expérience et des voix des participants à la recherche » (Savoie-Zajc, 2013, p. 7).

Nous nous intéressons d'abord aux fragments graphiques en tant que premier matériau d'inscription puis aux fragments discursifs. Ceux-ci sont abordés de manière à saisir les dimensions de la situation d'expérience de mobilité dans la totalité de son déroulement chronologique. L'amplitude de la situation connue, nous pouvons alors chercher à y repérer le scripteur vivant son expérience et la restituant. Enfin, les fragments discursifs sont analysés sous l'angle de leurs fonctions restitutives.

Nous voudrions alors proposer l'écriture de nos analyses et interprétations comme un travail construit sur le schéma suivant :

> « *Mon texte n'est pas l'évocation d'une expérience subjective irréductible. Il est autant le produit d'une « vérité » négociée* [dans la manipulation et l'observation des fragments] *avec* [les stagiaires] *qu'une construction explicitement adressée à un public lointain pour lequel je reconstruis les différents contextes de cette négociation* » (d'après M. Kilani, 1994, p. 51).

Partie III

Une situation d'expérience de mobilité en traces et fragments

CHAPITRE 6

LE MATÉRIAU GRAPHIQUE À TRAVERS PARAMÈTRES, TEXTURES OU LES TRACES DES MODES DE SON APPROPRIATION PAR LE SCRIPTEUR

Dans ce chapitre, nous nous proposons d'observer les documents du corpus tels qu'ils se présentent à nous dans leur matérialité première, comme des fragments graphiques. À la manière dont Emmanuel Souchier considère l'« énonciation éditoriale »[1], et malgré des différences entre ce qui, pour lui, relève de l'ordre du « premier texte », que nous assimilons ici à la matrice graphique préformatée, et de l'ordre du « second texte », qui reste le plus souvent, dans notre cas, manuscrit, nous pensons que « Quelle qu'en soit l'histoire, la situation ou le "contenu"… il n'est pas de texte qui, pour advenir aux yeux du lecteur, puisse se départir de sa livrée graphique » (Souchier, 1998, p. 138). De ce fait, « il convient […] de considérer le texte à travers sa matérialité (couverture, format, papier…), sa mise en page, sa typographie ou son illustration, ses marques éditoriales variées (auteur, titre ou éditeur), […] bref à travers tous ces éléments observables qui, non contents d'accompagner le texte, le font exister. Ces marques visuelles qui permettent de décrire l'ouvrage ont été mises en œuvre par les acteurs de l'édition » (*ibid.*, p. 139).

Autrement dit, notre analyse commence par une critique externe des écrits du corpus afin de voir comment ils sont construits par les stagiaires (conception et organisation par l'institution ; appropriation, remplissage)

---

[1] Nous conserverons, malgré certaines différences notables, cette notion dans la suite de cette partie parce qu'elle nous semble pouvoir s'appliquer aussi à la situation d'écriture engendrée par la restitution d'une expérience de mobilité académique même si, dans cette configuration, la manifestation de l'instance « éditoriale » est antérieure à l'existence du texte.

tout au long de leur expérience de mobilité. Il s'agit encore de tenter de saisir quel est le genre de matériau graphique qui permet aux textes et aux discours de prendre forme, à une situation d'expérience de mobilité donnée de s'y imprimer, d'y repérer des éléments récurrents qui s'en dégagent.

En rapport avec nos considérations théoriques sur l'écriture académique et l'écriture du voyage (chap. 4), nous cherchons à savoir vers quel pôle, celui des contraintes ou celui de la liberté dans l'écriture, penchent les fragments de notre corpus, à mesurer le degré de réception des prescriptions à travers des éléments graphiques. Les observations portent sur la matérialisation via l'écriture manuscrite ou tapuscrite des documents dans la perspective d'en comprendre le fonctionnement dans la durée du stage comme objets participant du quotidien du séjour ou non, comme objets reliés à la sphère de l'ordinaire ou de l'extraordinaire, à travers différentes traces : remplissage ou non ; longueur du remplissage, formes des fragments et des caractères (soignés, relâchés, lisibles, illisibles, raturés, corrigés, d'un seul jet, repris, etc.) ; type de crayon utilisé pour le remplissage (couleur, épaisseur des traits, matière de la pointe (crayon de papier *versus* crayon à pointe de feutre)) ; organisation en paragraphes ou en bloc ; variations dans le temps…

Il s'agit d'abord d'une analyse à l'œil nu, et non pas d'une analyse statistique avec comptage rigoureux de mots par nombre de lignes ni de mesure au millimètre près de la taille des caractères tracés. Parallèlement, l'intrication graphisme/textualité nous paraissant très forte, à chaque fois que cela nous a paru nécessaire, nous avons intégré dans la description des documents du corpus des éléments qui relèvent tout autant voire plus de leur textualité ou certaines informations textuelles provenant des prescripteurs, telle la construction en paragraphes ou l'écriture sous forme de points (réellement matérialisés par un rond noir quelquefois).

Nous lisons les textures graphiques, les densités textuelles et discursives des documents que nous analysons comme des réponses ou des échos aux prescriptions de l'institution et à son message de définition d'une expérience de mobilité établis antérieurement : ils se présentent, via les mises en mots, comme des occupations de l'espace formaté d'une feuille de papier. Celui-ci doit être vu comme un cadre enserrant un espace d'écriture, comme une zone protégée par des barrières de sécurité.

Nous souhaitons essayer de repérer les traces de concordance, si elles existent, entre le projet académique de l'expérience, et celui des stagiaires

car nous envisageons la possibilité du respect des limites comme les signes d'une coïncidence autour des objectifs pensés par l'institution ou l'autorité académique, voire comme ceux d'un dialogue s'instaurant entre des acteurs et des co-acteurs de l'expérience de mobilité.

L'espace de restitution de l'expérience de mobilité en France est construit autour de plusieurs paramètres dont les premiers contours sont décidés par l'institution académique : temporalités d'écriture, formats des matériaux, espaces et contenus scripturaires, lectorat. Comment les stagiaires s'en saisissent-ils et les façonnent-ils ? Le prescrit et le « donné d'avance » prennent des formes dont certaines apparaissent en décalage avec les versions pensées en amont de la réalisation du séjour. Le matériau graphique se transforme alors en un lieu de rapport de forces entre autorité académique organisatrice et prescriptrice et étudiants, des individus qui, dans la perspective d'en retirer des profits de distinction, acceptent de s'y soumettre ou tentent de négocier leur participation à l'entreprise. Le matériau graphique garde traces de ces ajustements entre volonté d'adhésion et résistance feutrée ; c'est ce processus que nous essayons de saisir dans les lignes qui suivent à travers trois points de vue : l'appropriation des temporalités d'écriture, l'appropriation de l'espace d'écriture et la gestion conjointe par l'autorité académique et les stagiaires de ce dernier.

6.1 S'approprier la temporalité de l'écriture de restitution

La temporalité en jeu dans le corpus fonctionne à deux niveaux : celui de l'inscription dans un temps calendaire habituel investi par une institution et celui de la fréquence des actes d'écriture : leur répétition entraîne vers « un quotidien », leur caractère exceptionnel vers un hors-temps, vers l'extra-ordinaire. D'un côté donc, il existe une chronologie graphique du stage qui s'appréhende à travers des paramètres de mesure du temps classiques – dates, durées –, de l'autre, une inscription dans le temps vécu.

6.1.1 Les paramètres temporels fixés par l'institution académique

La première étape dans la démarche de compréhension de la restitution de la situation d'expérience de mobilité est de rechercher une progression chronologique attestée.

Nous la rencontrons sous la forme du calendrier de remise des documents à l'enseignant en charge de l'unité de valeur « kaigai internship A » (2007, 2008), au Bureau des relations internationales (2008) pour les documents du premier cercle, à l'auteure de ces lignes pour les documents du second cercle (2007, 2008).

Il ressort de ces données que, d'un point de vue institutionnel, l'acte d'écriture demandé aux étudiants devrait s'échelonner dans le temps, ce qui suggère une conceptualisation et/ou une anticipation de possibilités différentes de rapports du scripteur à son expérience de stage linguistique et culturel et de restitution de celui-ci. Lui demander de noter « pourquoi » il postule au stage, c'est, au moins d'un point de vue théorique, lui donner les moyens de réfléchir à ce que ce moment peut être et peut devenir pour lui, c'est à la fois accepter de laisser la parole à un ensemble de ses acteurs, donc décentrer le regard des enjeux et objectifs institutionnels pour le recentrer sur ceux des étudiants et donner par là même une légitimité à leur parole. C'est, dans la forme, ouvrir le stage à des manières autres de le penser[2], lui donner une épaisseur remarquable, asseoir sa légitimité de manière plus grande auprès d'acteurs non impliqués directement.

Au-delà du niveau symbolique, c'est aussi penser les apprentissages de l'expérience de la mobilité à l'étranger comme un dispositif en trois temps : à la fois comme moments distincts voire clos sur eux-mêmes – il y aurait le temps des objectifs et de la préparation, celui de leur mise en œuvre, de leur réalisation ou non et le temps du bilan, de la réflexion sur des bénéfices immédiats ou sur des promesses de récolte – et aussi comme des moments où chacun d'entre eux est relié au suivant ou au précédent d'une manière particulière.

2 Du moins, là encore, en théorie. Nous savons que Naoko, évoquant de manière très directe le faible coût du voyage, son bon rapport « qualité/prix » pour expliquer sa motivation à partir, provoque une vive réaction de la part de Madame N., la secrétaire du Bureau des relations internationales, mais il n'est pas possible de lui dénier le droit à partir : « parce que ce n'est pas cher » (安いから/*yasui kara*) (Naoko 2008 fiche RI).

Les cases du « portfolio », celles de la feuille d'enquête du Bureau des relations internationales (doc. 4 « Exemples d'occupation de l'espace scripturaire dans l'enquête RI (le cas d'Estuko) »), les questions fermées du journal de bord collectif et ses espaces de « réponse/réaction » qui se répètent identiques ou presque sur plusieurs pages, les consignes de formatage pour les rapports de l'UV « kaigai internship », qui sont reproductibles à l'infini, sont là pour attester d'un ordre et d'une clarté dans la prescription institutionnelle de restitution de l'expérience de mobilité à l'étranger. Ils sont là pour signifier à leurs utilisateurs les limites fixées et autorisées en termes de variations dans la restitution de l'expérience. Celles-ci doivent s'inscrire *à l'intérieur du* périmètre prévu.

6.1.2 Distensions chronologiques estudiantines

Or la prise en main et l'appropriation par chacun des étudiants de ces documents en modifient les possibles significations et la portée du fait de l'introduction par l'écriture d'une distension chronologique.

Les relevés des dates inscrites sur les différentes parties de documents ainsi que certaines traces graphiques de reprise de textes (gommage, modification de la succession temporelle, etc.) montrent que l'écriture de la restitution de l'expérience de mobilité par les étudiants suit une logique chronologique quelquefois différente de celle qui est attendue par l'institution.

La temporalité idéale d'écriture institutionnelle sert de support à la temporalité effective d'écriture. Cependant, quand les étudiants investissent les espaces d'écriture des différents documents demandés par l'institution, ils le font suivant une ligne de conduite qui les autorise à des écarts par rapport aux attendus chronologiques des prescriptions. Ainsi, au vu des dates indiquées par les scripteurs, la gestion de la temporalité de remplissage ou de retour des écrits témoigne au minimum d'un jeu dans les limites imparties par les autorités compétentes voire de leur distension. Nous interprétons cette marque de détournement de prescription moins comme une négligence ou comme un réflexe de procrastination devant la tâche à accomplir qu'une manifestation volontaire d'appropriation par les stagiaires de l'objet écrit. Un nouveau calendrier d'écriture se met en place.

Il arrive aussi que cette situation soit influencée par le contexte institutionnel lui-même, en particulier dans le cas de la partie des

restitutions concernant l'amont du stage, que nous considérons comme faisant partie prenante de l'ensemble de l'expérience de mobilité. Le séjour mobilitaire se réduit d'autant plus aux moments du « pendant » et de « l'après » que pour l'« avant », les interactions orales prennent le pas sur les prescriptions écrites réduites à une version minimaliste (le formulaire d'inscription du Bureau des relations internationales et la première page du *Portfolio*). Ajoutons aussi que l'observation des premières dates de remplissage suggère que le *Portfolio* a pu être distribué le jour du départ, et ce, vraisemblablement, pour éviter des oublis à la maison : dès lors, les insertions graphiques concernant l'amont du stage dans ce document deviennent *de facto* impossibles[3].

Notons aussi que la demande d'une formulation des raisons de la candidature au stage, innovation de la fiche de renseignement du Bureau des relations internationales à partir de 2008, apparaît *a posteriori* comme totalement déconnectée de la concrétisation progressive de celui-ci.

En réalité, le respect de la prescription chronologique institutionnelle d'écriture est non seulement impossible à vérifier de la part de l'enseignant, mais en plus cela se double d'une absence d'encouragement à la suivre et de sanction à l'ignorer. Il n'y a quasiment aucune nécessité à le faire sauf dans le cas du formulaire d'inscription du Bureau des relations internationales : ne pas le rendre, c'est courir le risque de ne pas être considéré comme un candidat au départ et donc de rester à quai[4].

6.1.3 Prendre ou non le temps d'écrire

Si nous continuons à analyser la question du respect du calendrier chronologique institutionnel d'écriture pour la période du séjour lui-même, nous constatons que le remplissage du portfolio individuel ou collectif est tributaire du dégagement d'une certaine catégorie de temps dans un emploi du temps contraint : il s'agit du temps non pris en charge par l'institution, du temps non-encadré ou temps « libre » ou du temps non pensé par l'institution, le hors-temps. Cette condition apparaît

---

3 De fait, les dates concernant l'amont du stage ne sont graphiquement pas repérables. À noter aussi que la page 1 du *Portfolio* n'est qu'une partie d'un tout : pour la remplir, il faudrait avoir des informations sur le déroulement du programme, ce que les étudiants ne connaîtront qu'une fois les cours ayant commencé.

4 Cependant, cet acteur institutionnel ne peut pas décider d'accorder ou non l'autorisation de la participation au stage : en théorie, se contenter de donner ses coordonnées suffirait à intégrer la liste des postulants.

d'autant plus lourde que pour le second document précédemment cité, aucune perspective d'évaluation, donc de bénéfice académique, ne vient inciter à y consacrer du temps. Or, comme le programme des étudiants se densifie au fur et à mesure que le stage avance, les espaces blancs ont tendance à devenir plus conséquents en volume. La dimension temporelle du matériau graphique entretient donc aussi des relations avec ses dimensions spatiales.

Le journal de bord collectif offre ainsi la seule occurrence de tout le corpus concernant à la fois la dimension calendaire de l'écriture, la durée qu'elle implique et les conséquences en termes de volume écrit qui en résultent. Takuya, alors en charge de la rédaction, profite de la page de droite du journal de bord collectif réservée normalement aux commentaires et réactions des deux autres stagiaires, pour s'excuser de n'avoir pris son tour d'écriture que le 16 septembre (2007) alors qu'il aurait dû le faire quelques jours auparavant, retardant ainsi la participation du scripteur suivant : il était trop occupé. Yoko absout son retard en signalant qu'elle aussi a profité du week-end pour se mettre à jour dans l'écriture du *Portfolio*, seul moment où elle a trouvé le temps nécessaire de le faire :

> fragment 6–1
>
> P.S.　日にちが空いてしまいました。スミマセン。土曜日にムリをしてしまったためです。次はがんばります。by Takuya
>
> 大丈夫やと思います。うちもこの日は日記4日分たまってました。by Yoko
>
> P.S. J'ai laissé passer quelques jours. Désolé. C'est parce que samedi j'ai fait trop de choses. La prochaine fois, je ferai de mon mieux. by Takuya
>
> Ça va, je crois. Moi aussi, ce jour-là, j'avais 4 jours de journal à rattraper. by Yoko (Moe, *Takuya, Yoko* 2007 journal de bord collectif)

Au final, nous estimons que rares sont les étudiants qui ont tenté de suivre le calendrier d'écriture institutionnel : Satomi (2008) pourrait en être une représentante.

6.1.4 Des détournements chronologiques et de leurs effets

Ces observations sur les dimensions paramétrées temporelles du matériau graphique suggèrent que :

1) Quel que soit le support d'écriture, l'activité d'écriture est affaire de temps, d'une part, comme inscription calendaire, d'autre part, comme durée ; elle est « mangeuse de temps », donc consommatrice d'énergie et éventuellement source de difficultés.

En ce qui concerne le remplissage des pages 1 à 3 du *Portfolio*, une hypothèse de travail a été d'envisager un rapport entre la date de remplissage et le degré de complétude de celui-ci. Les données ne permettent cependant ni de la confirmer ni de l'infirmer.

Pour les rares étudiants qui, telle Satomi (2008), semblent avoir suivi la chronologie et le rythme d'écriture institutionnels du *Portfolio*, du rapport pour l'UV, du texte pour la brochure, de l'enquête du Bureau des relations internationales, suggérés par les autorités académiques avant/pendant/après, il semble toutefois qu'il ait été plus facile de compléter l'ensemble du *Portfolio* dans ses moindres détails, la charge de travail étant répartie sur une période de deux mois au moins (Miyuki 2008) qui a pourtant commencé idéalement étale la tâche jusqu'à mi-décembre). De fait, certains de ceux qui s'y prennent plus tard se trouvent aussi à court de temps et réduisent celui qu'ils passent à la tâche à s'intéresser aux tableaux des pages 1 et 3 par exemple (Norio 2008).

Une dernière stratégie peut être repérée : celle qui consiste à s'atteler à la tâche une bonne fois pour toutes, vraisemblablement pour se libérer de l'exercice et reprendre une certaine liberté. Cela apparaît être le cas de Ken'Ichi (2007), de Takako (2007), de Yayoi (2007), de Naoko (2008) qui, pendant un ou deux jours, se concentrent sur les trois premières pages du *Portfolio* et le rapport UV ou sur le *Portfolio* et sur l'enquête du Bureau des relations internationales pour la dernière.

2) Les activités de restitution de l'expérience du séjour apparaissent comme un feuilletage complexe où s'intercalent données temporelles institutionnelles et données temporelles estudiantines.
3) Les scripteurs, ne suivant pas toujours les cadrages chronologiques des documents institutionnels, réussissent à en imposer de nouveaux.
4) En reportant les activités d'écriture, les étudiants renforcent le fait que ces dernières ne sont pas en lien avec un lieu spécifique : elles n'ont pas besoin d'être associées à un lieu donné pour être effectuées ; les activités d'écriture sont libérées de certaines contraintes temporelles et spatiales.

5) Les scripteurs ne jouent pas toujours le rôle de l'étudiant modèle ou plutôt jouent avec ce rôle d'étudiant.
6) Le temps antérieur au voyage et les écrits qui l'accompagnent deviennent comme quasi détachés de l'expérience de mobilité même qui se met en place.
7) Le potentiel réflexif ou dialogal contenu *a priori* dans les formats des documents institutionnels n'est pas exploité en son entier.

Une part de la signification de la mise en mots de l'expérience de mobilité dépend du moment où elle est effectuée. Or, ne respectant pas la chronologie suggérée par l'autorité académique dans le cas du « portfolio » (page 1 : avant ; pages 2 et 3 : après ; pages journal de bord : pendant) et superposant les trois temporalités constitutives de l'expérience de mobilité, ils en affaiblissent le potentiel épistémologique (réflexion sur la place du scripteur-stagiaire dans le dispositif mobilitaire) et didactique (travail sur les aspects plus ou moins saillants d'interculturalité inhérents à l'expérience). La restitution d'expérience se trouve alors pour l'essentiel ramenée à un simple exercice scolaire, un document « monnaie d'échange » dans le cadre d'une évaluation.

Les évolutions de l'individu dans l'expérience de mobilité qui sont souvent postulées ailleurs (Jackson, 2010), plutôt pour des durées plus longues il est vrai (Kinginger, 2009), comme le rappelle Wolcott (2010, p. 5) ou après un travail de mise à distance en ce qui concerne l'interculturel (Zarate et Gohard-Radenkovic, 2004, p. 74 ; Anquetil, 2006), sont-elles encore lisibles ? Avant, pendant et après deviennent confondus en un ensemble compact, a-temporel. Ce faisant, l'objet *Portfolio* et son contenu textuel et discursif ne se rapprocheraient-ils pas d'« une histoire » qui serait racontée par celui qui l'a vécue ? Son commencement n'est pas « septembre 2007 » ou « 2008 », etc., c'est-à-dire un événement daté précisément[5] mais « il était une fois ». Le *Portfolio* dans sa totalité ne deviendrait-il pas alors un récit en soi, le récit d'un événement dont son auteur est le héros, un récit biographique en soi ?

Cependant, la production de restitution de l'expérience du stage ne se limite pas au respect d'une procédure chronologique d'écriture. Il nous faut entrer plus avant dans « l'image du texte » (Souchier, 1998) ; il nous paraît nécessaire d'observer les productions dans les spécificités de leur

[5] Cf. ci-après pour la question de la durée du stage.

« énonciation éditoriale » (Souchier, 1998, p. 137) et de dégager d'autres de leurs caractéristiques.

6.2 Faire l'espace de l'écriture de restitution

Chaque document permettant la restitution d'une expérience de séjour possède ses caractéristiques propres, des formats qui induisent chez les stagiaires des occupations et des stratégies de l'espace scripturaire différentes que nous considérons comme une manière de s'approprier, c'est-à-dire de faire sien, non seulement l'acte de restitution lui-même mais aussi son contenu. Toutefois, ils rencontrent dans leurs tentatives l'institution académique d'une part sous les formes des prescriptions qui orientent leurs écritures et, d'autre part, sous celles d'un « contrôle » – évaluation, impression ou non en l'état de leurs écrits – qui constituent une autre sorte de stratégie d'occupation de l'espace scripturaire (les écrits représentent un moyen pour prétendre à/garantir la perpétuation du séjour dans le temps). Nous pouvons la lire comme la manifestation d'un phénomène de stabilisation au sein de la communauté discursive (Bernié, 2002) : réaction à la compréhension dont les scripteurs, qui sont tous étudiants, ont fait montre à l'égard des prescriptions de narration reçues[6] qui ont été produites par un établissement universitaire donné, l'UPO, avec lequel ils sont déjà en relation. Parallèlement, le phénomène de stabilisation peut être interprété comme une nécessité devant le foisonnement potentiel de positions des acteurs sociaux face à une expérience de mobilité dans leurs productions : elles ne sont pas forcément celles attendues par l'université, car encore trop marquées du sceau du « sens commun », du monde « profane » et non pas de celui de l'institution, alors qu'elles en sont un moyen pour l'intégrer (Donahué, 2001).

6 La question de la variation dans le rendu de la production concerne un autre niveau d'analyse : celui de la stratégie d'un positionnement (de type « rôle ») par rapport à l'évaluateur.

6.2.1 *Les paramètres de constitution de l'espace scripturaire :* **Portfolio***, enquête RI, rapport UV*

Les paramètres de constitution de l'espace scripturaire comprennent les prescriptions concernant la longueur à donner à tel ou tel écrit ou la mise en page générale et, dans le cas spécifique de la brochure, la forme finale prise par la publication de celle-ci.

Il semble que plus le document contient d'espaces où l'écriture pourrait se déployer en liberté, plus les marques d'encadrement de l'institution sont présentes, directement visibles ou non.

Dans le *Portfolio*, par exemple, qui est un document conçu pour pouvoir enregistrer l'expérience du séjour dans sa totalité et dans ses trois phases (comme est structuré un « simple » voyage entre « période de mobilité », « amont », « aval » (Urbain, [1991] 2002, p. 329)), l'encadrement académique se fait par le retour demandé sur l'occupation du temps dans une optique institutionnelle (les tableaux).

L'enquête des RI lui ressemble sur ce conditionnement de l'espace de réponse.

Pour le rapport de l'UV, l'encadrement institutionnel est donné non seulement par les consignes de mise en page, de longueur[7] mais aussi par la qualification en « rapport » (Iwaisako, 2000 ; Kinoshita, 2007 ; Kono, 2002 ; Murasawa, 2010). Cette dernière impose une présentation réfléchie de la production en une construction graphique plus ou moins sophistiquée. L'écriture du rapport demande en effet un effort supplémentaire de réelle organisation graphique et textuelle qui se traduit par l'insertion éventuelle de photos et l'ouverture de paragraphes. Les étudiants créent aussi d'autres ruptures dans le matériau graphique en laissant des lignes entièrement blanches entre les plages écrites, et pour plusieurs d'entre eux surenchérissent dans la construction en paragraphes par insertion de sous-titres au début de ces ensembles (en 2007, Tetsuya et Ken'Ichi ; en 2008, Shoko, Eriko, Kikue, Kimiko, Momoko, Miyuki). La partie conclusive semble un ensemble ayant une valeur spéciale chez Chiaki qui lui donne un titre (« (感想・まとめ) » (« impressions/

[7] En 2007, le résultat donne des productions s'étalant de deux pages et quelques lignes sans photo à six pages avec. Les variations en longueur ne sont sans doute pas dues au hasard : les garçons tiennent les extrêmes (entre deux et six pages) ; les filles s'inscrivent entre ces pôles : de deux pages et demie à quatre.

résumé »)) et chez Maki ou chez Shizue qui la séparent du reste par une ligne blanche.

6.2.2 *Les paramètres de constitution de l'espace scripturaire : la brochure*

La brochure, dont la composition interne suit deux principes différents sur les deux années d'observation de notre corpus[8], et qui recueille des productions dont le contenu ne peut pas être conditionné en amont, présente comme une construction complexe (doc. 1 « La structure feuilletée des brochures 2007 et 2008 »).

Elle apparaît comme une structure graphique feuilletée.

Elle doit être observée sous deux angles : celui de sa fragmentation en différentes parties et celui de sa globalité, donc de la manière dont elle est construite. Il est quelquefois nécessaire de faire des incursions dans la textualité de ces documents dans la mesure où, d'après nous, elle éclaire le rôle laissé aux scripteurs, celui dont ils peuvent se saisir. Le tableau « doc. 1 « La structure feuilletée des brochures 2007 et 2008 » tente de rendre compte de la structure feuilletée et de l'enchâssement des écrits étudiants à l'intérieur d'un cadre institutionnel.

Entre les bords (la couverture), renforcés par plusieurs couches institutionnelles superposées, et reproduites tous les ans, les écrits des étudiants qui disent le stage, c'est-à-dire l'étranger, mais aussi des rapports avec cet étranger, dans des formes textuelles plus ou moins conventionnelles, dans des discours plus ou moins académiques. Nous assimilons les variations de longueurs dues à leur propre chef comme la trace de la marge de manœuvre et le degré d'adhésion, plus ou moins grand, au projet institutionnel de prescription de restitution de l'expérience.

Si la brochure n'est pas un espace totalement fermé, c'est une construction à bords académiques et institutionnels multiples et solides, dans laquelle *se moulent* les productions étudiantes.

---

[8] Pour rappel : en 2007, le texte pour la brochure a été limité à une page A4 et paraît *a priori* spécifique à cette publication ; en 2008, la base du texte de la brochure est identique au texte pour l'UV et peut s'étaler sur « *3 feuilles A4 de 40 lignes et de 35 caractères* » (source : mail du 6 octobre 2008).

Doc. 1 La structure feuilletée des brochures 2007 et 2008

type de fragment année	2007 caractéristiques	2008 caractéristiques	scripteur responsable
première de couverture	photo de groupe à l'aéroport du Kansaï avec le représentant de l'institution japonaise	photo de groupe à l'UCP avec représentants institutionnels français et japonais	institution
page 1	programme du stage	programme du stage	institution
commentaires page 1	*La première page de texte s'hybride en mélangeant caractères et alphabet, ouvre sur le séjour en France, sur une expérience de mobilité à l'étranger, la dernière clôt l'aventure de l'année en cours avec la date d'impression, recentre sur la base japonaise*		
préface	une page	une page	institution
textes	les écrits des étudiants varient en longueur	les écrits des étudiants varient en longueur	étudiants + intervention de l'institution quelquefois
commentaires textes	*textes en japonais avec incrustations en romajis : en 2007, quasi absents*[9] *; en 2008 : Maki pour des termes autres que des topographies ; Satomi ; Tamako (en occurrences et en genres : noms de personne compris ; deux phrases en français pour conclure le texte) ; Kimiko.*		
liste des participants	En 2007, les porte-identité académiques sont donnés dans l'ordre croissant de l'année d'étude, et sont abrégés. Les noms des étudiants en japonais sont suivis d'un « f » ou d'un « m » entre parenthèses, qui précède lui-même le nom en alphabet romain.	En 2008, le document équivalent devient un tableau beaucoup plus structuré, horizontalement sur un grossissement académique (de l'université au nom en alphabet puis en japonais) en passant par l'année d'étude qui conditionne l'ordre vertical d'apparition des étudiants.	institution : en 2008 origine du tableau connue par une mention en bas page : il a été dressé par le Bureau des relations internationales de l'UPO

9 Alors que Rena et Yoko sont coutumières de ce procédé dans leur journal de bord et dans leur rapport UV (avec Takako aussi dans ce cas-là), elles l'ignorent dans la brochure.

type de fragment année	2007 caractéristiques	2008 caractéristiques	scripteur responsable
commentaires liste des participants	*Les listes de participants servent à ramener ces derniers dans le monde de la reconnaissance sociale, même si elles gardent encore trace de leur passage dans un autre environnement* *Pour 2007, nous faisons l'hypothèse d'une construction de cette liste sur la base d'un « copier/coller » d'un document antérieur quasi similaire à destination de la France puis aménagé : les initiales « f » et « m » renvoyant à « féminin » et « masculin » sont une aide au décryptage de genre, les prénoms des étudiants restant , au départ, hermétiques au aux membres du CILFAC.* *En 2008, la mise en ordre des données a pu être rendue nécessaire par l'obtention de la subvention de la ville de Sakai. La liste précède la postface de l'autorité académique où les « participants » sont alors, dans les désignations, beaucoup plus « étudiants » que « stagiaires ».*		
postface	quatre pages En 2007, elle est précédée d'une postface étudiante[10].	deux pages	institution
dernière page	un cadre carré où sont notées les indications relatives à l'édition (responsable institutionnel, rédacteurs en chef et adjoint, éditeur, date de publication)	un cadre carré où sont notées les indications relatives à l'édition (responsable institutionnel, rédacteurs en chef et adjoint, éditeur, date de publication)	institution
quatrième de couverture	photo de trois étudiantes (non identifiables) devant Notre-Dame	photo d'un pan de mur sur lequel se découpe l'ombre d'un feu tricolore	institution
commentaires quatrième de couverture	*Au contraire de la photo de la première de couverture qui ne permet pas de déterminer le lieu de la prise de vue, celle de la quatrième de couverture « situe » : en France pour 2007, dans une ville occidentale pour 2008. Elles s'apparentent à des toiles de fond, des décors fixes.*		

10 Kayako, l'étudiante responsable de la mise en page de la brochure *Paroles des stagiaires*, en est chargée. Sa postface prend la forme d'un texte d'une longueur d'une page.

6.3 S'approprier l'espace scripturaire

Les modes d'appropriation graphiques de l'espace scripturaire ont à voir avec le rôle d'étudiant et le degré d'adhésion à ce dernier. Accepter son assignation entraîne des obligations d'écriture qui se manifestent par l'utilisation d'un ensemble de « techniques ». L'inverse est tout aussi vrai. Le cas du *Portfolio* permet de repérer un certain nombre de ces deux approches de l'occupation des espaces scripturaires suivant que l'étudiant joue son rôle d'étudiant en tendant vers un idéal du genre ou suivant qu'il préfère simplement assurer ses arrières académiques.

6.3.1 Traces de pratiques d'écriture

Suivant les types d'écrits de restitution et suivant les images qui leur sont associées, les pratiques d'écriture en jeu dépendent aussi de conditions telles que l'espace d'écriture imparti, le temps de prise en main et le degré de dialogisme en puissance. Le *Portfolio* et le journal de bord collectif, qui offrent d'ailleurs les plus grandes possibilités d'extension graphique du texte et d'écriture en liberté, sont ainsi les documents que les étudiants ont pu conserver le plus longtemps possible alors que les autres formats n'ont fait que passer entre leurs mains : quelques minutes pour la fiche de renseignements, quelques heures pour l'enquête anonyme, une semaine pour l'enquête du Bureau des relations internationales[11].

Le *Portfolio*[12], par exemple, est d'abord un objet, dans le sens matériel plein du terme, quelque chose qui se prend en main, qui se transporte, qui est transformé, qui s'échange contre « une note ». Sa singularité tient à ce qu'il constitue à la fois un objet d'écriture et un objet de l'expérience sur place elle-même, mais aussi un objet témoignant de la réalisation d'une tâche pédagogique, et cela à travers plusieurs pratiques scripturaires ne coïncidant toutefois pas avec les trois moments de l'expérience

---

[11] À l'instar du rapport pour l'UV, dont nous ne pouvons pas mesurer la durée de construction, et du *Portfolio* 2008 que nous avons gardé pour les besoins de cette recherche, aucun d'entre eux n'a été rendu à ses auteurs. Le journal de bord collectif a été rendu sous forme photocopiée. À part sa date, nous ne connaissons pas les circonstances temporelles de remplissage de l'enquête menée sur le journal de bord.

[12] En tant que référence pour un extrait, nous adoptons deux notations : « portfolio » pour les trois premières pages du document ou « journal de bord » pour les pages intérieures. Dans les autres cas, il s'agit du document dans son ensemble (ou *Portfolio*).

et impliquant plus ou moins d'occupation d'espace scripturaire. Sa polyvalence fonctionnelle le rend ainsi complexe.

Les gestes qu'il implique pour les étudiants sont nombreux. Au fur et à mesure du déroulement du stage et de manière globale, les modes de remplissage générés par le portfolio tendent à correspondre aux pratiques d'écriture suivantes :

– l'une se rattache à une activité où « compléter », « remplir » comptent et ceci sous la forme d'une suite limitée de caractères (les tableaux des pages 1 et 3 ; les espaces « à questions fermées ») ;
– une autre, forme intermédiaire, incite le scripteur à exprimer une pensée orientée par la « question de départ » dans une construction textuellement plus élaborée : jet continu sur plusieurs lignes ou bien d'une succession longue de caractères regroupés derrière un point (noir) ;
– la dernière renvoie à la possibilité d'un déploiement textuel de niveau très sophistiqué : l'espace d'écriture devient un « lieu à narrer », un lieu à « rédiger », ou plutôt, nous constatons qu'il finit par devenir tel. La matière graphique peut se déployer *a priori* dans toute la longueur, la largeur et la hauteur des espaces interlignes. Toutefois, dans ce dernier cas, et ce, même si l'intitulé de la page « 研修日誌 » (kenshyu nisshi) soit « journal de stage »[13] devrait, d'après plusieurs chercheurs japonais, être transparent aux étudiants (Omiya, 2006 ; Delmaire et Komatsu, 2010 ; Komatsu, 2012), nous n'observons pas automatiquement une suite graphique quasi ininterrompue dans l'espace assigné.

Des stagiaires proposent sur toute la période du séjour ou plus ponctuellement des formes graphiques de remplissage proches du mémo, de l'agenda (Takako 2007 ; Tetsuya 2007 ; Asami 2008 ; Chiaki 2008 ; Kikue 2008 ; etc.).

Ces gestes d'écriture participent aussi à façonner les perspectives fonctionnelles des écrits de restitution de l'expérience.

---

[13] Dans d'autres lieux et en d'autres temps, R. Mogi traduit le mot « nisshi » (日誌) dans le titre de son intervention à la 26e Journée Pédagogique de Dokkyo ainsi : « 学生のモチベーション維持のための交換学習日誌の活用/Le journal d'échanges pour entretenir la motivation des étudiants ». « Liste et présentation des ateliers », dimanche 9 décembre 2012, Université Dokkyo, document non paginé, consulté le 5 novembre 2012 : <http://www2.dokkyo.ac.jp/~doky0007/jpdokkyo/jp2012/jp2012resumes.pdf>.

6.3.2 *L'engagement et le désengagement*

Dans le premier cas, nous rencontrons les usages suivants :

– remplissage de tous les espaces d'écriture ouverts (Kikue 2008) ;
– occupation graphique maximalisée de ces espaces allant quelquefois vers leur suroccupation : occupation des marges, rajout de lignes, utilisation de la ligne supérieure dans les pages formatées du « journal de bord »/*Portfolio* (Rena 2007 ; Asami 2008 ; Kikue 2008 ; Kimiko 2008 ; Maki 2008 ; Tamako 2008 ; etc.) ;
– constance dans l'occupation graphique de ces espaces : longueur, taille des caractères (Moe 2007 ; Rena 2007 ; Asami 2008 ; Kikue 2008 ; Kimiko 2008 ; Tamako 2008 ; etc.) ;
– souci d'offrir un document agréable à l'œil.

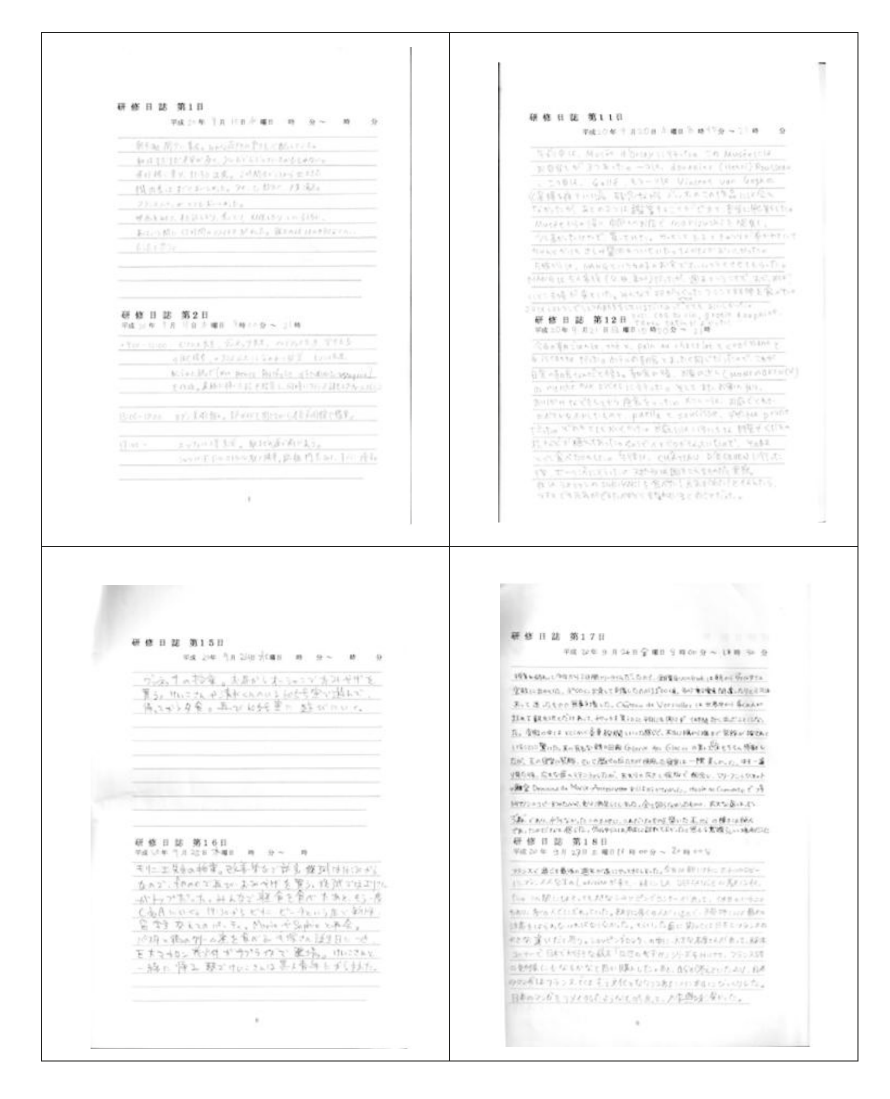
À l'inverse, un désengagement du rôle assigné se manifeste par :

– un remplissage aléatoire des espaces d'écriture (espaces ignorés) : cela concerne quasiment tous les stagiaires qui semblent « oublier » de remplir certaines parties des trois premières pages. Dans son tableau de la page 3, par exemple, Shoko (2008) ne prend en compte que les temps passés dans ce qu'elle « définit » comme visite culturelle : sorties culturelles encadrées ou libres ;
– une occupation graphique minimaliste de ces espaces avec introduction d'une marge à gauche « personnelle » pouvant faire un centimètre (Tetsuya 2007 ; Akira 2008 ; Maki 2008 ; etc.) ;
– une variation dans l'occupation graphique des espaces en faisant jouer la taille des caractères, leur espacement, la longueur et le nombre de lignes à remplir (Kenta 2007 ; Nana 2007 ; Akira 2008 ; Satomi 2007 ; etc.).

6.3.3 *À propos des variations entre l'engagement et le désengagement*

En 2007 et 2008, toute la gamme des possibles graphiques a été utilisée par les étudiants[14].

[14] Les stagiaires utilisent aussi le paragraphe, la mise à la ligne comme outils graphiques pour découper le texte de leur restitution.



研修日誌 第1日

研修日誌 第2日

研修日誌 第11日

研修日誌 第12日

研修日誌 第15日

研修日誌 第16日

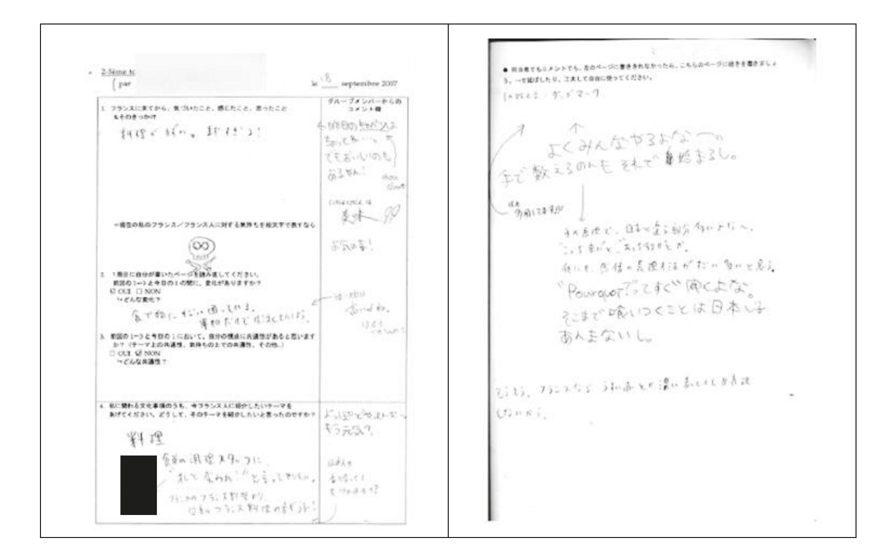
研修日誌 第17日

研修日誌 第18日

Doc. 2 Exemples d'occupation de l'espace scripturaire dans le journal de bord

Mais, il ne serait pas juste de lire ces variations comme le seul effet d'un caprice de leur part. Par exemple dans la partie « journal de bord » du *Portfolio*, les premiers jours, et en particulier, le tout premier, apparaissent plus remplis que les suivants pour plusieurs raisons. La

première correspondrait à un des effets de la nouveauté (environnement et activités d'écriture) qui favoriserait l'engagement dans l'activité (Satomi 2008) alors qu'au fur et à mesure que le temps passe, la routine du déroulement des journées s'installant d'une part, et l'augmentation des sollicitations extérieures (maîtrise du système de déplacement des transports en commun, invitations des étudiants français, devoirs en relation avec les cours de langue, etc.) d'autre part, mais aussi la fatigue physique, semblent participer à un émoussement de l'enthousiasme chez certains donc à une diminution du volume graphique (Tetsuya 2007 ; Satomi 2008 ; etc.).



Doc. 3 Exemples d'occupation de l'espace scripturaire dans le journal de bord collectif

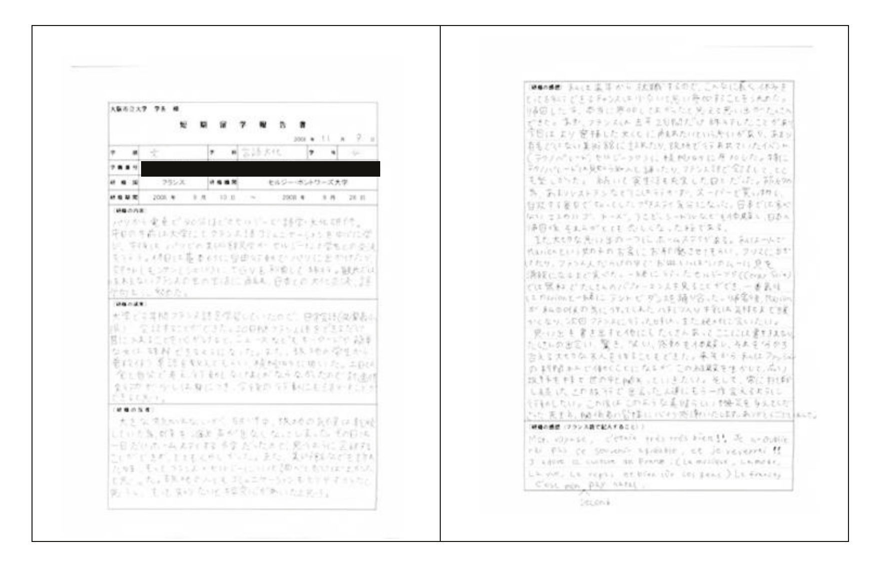
Nous pouvons établir un répertoire des fluctuations dans le remplissage :

1) – Le volume graphique de remplissage paraît varier en fonction de la distance temporelle à l'événement :

– le taux de retour des enquêtes du Bureau des relations internationales (2008) est maximal. D'un point de vue graphique, les techniques de remplissage apparaissent en

correspondance avec celles des trois premières pages du *Portfolio* : l'espace potentiel est plus ou moins occupé (par exemple, la ligne supérieure du cadre où se trouve « l'intitulé de la question » (Chiaki 2008), des marges personnelles en début de ligne sont créées ou non (Akira 2008 ; Kumiko 2008 ; Miyuki 2008), les caractères sont petits et serrés (Naoko 2008) ou au contraire larges et espacés (Akira 2008 ; Asami 2008, Momoko 2008 ; …), etc.

La question se pose de savoir pourquoi tous les étudiants ont accepté de remettre l'enquête. Est-ce parce que son remplissage se fait dans l'élan du stage et dans le souvenir enthousiaste de la fin du séjour ? Cette hypothèse pourrait se vérifier pour l'UPO où les retours s'échelonnent entre le 29 septembre et le 10 octobre. De l'autre côté, bien que nous ne puissions connaître leurs habitudes individuelles d'écriture faute de participation intensive à la mise en mots du stage, il semble que les étudiants de l'UVO, attendant la mi-novembre pour le faire, écrivent moins : trois étudiantes n'ont pas remis l'enquête et celles qui l'ont fait remplissent moins densément que leurs camarades de l'UPO les espaces à leur disposition.



Doc. 4 Exemples d'occupation de l'espace scripturaire dans l'enquête RI (Etsuko)

2) – Le destinataire de la restitution importe moins que l'enjeu supposé de la remise de la restitution :

   – dans l'exemple précédent, la teneur du questionnaire permet, semble-t-il, de dire le stage d'une manière différente de celle à laquelle les étudiants de l'UPO se sont habitués jusque-là (une forme dérivée de l'écriture intime par son côté quotidien) : ils peuvent parler de leur séjour sans que cela ait un rapport avec *une évaluation de leur manière de rapporter leur expérience*. Les analyses du texte montrent d'ailleurs qu'au contraire, ce document peut être saisi comme une occasion d'évaluer ce qui leur a été proposé comme expérience à l'étranger (Emiko 2008 ; Chiaki 2008 ; etc.).

De même, dans la fiche de renseignement des RI de 2008, un nouvel espace à compléter est ouvert qui s'intitule « 志願の動機/motif de la candidature ». Des variations d'investissement graphique se manifestent mais les étudiants y répondent tous[15]. Naoko (2008) et Asami (2008) manifestent un souci d'économie (un mot ou un segment de phrase) alors que Chiaki (2008) et Kimiko (2008), toutes deux inscrites en section de vétérinaire et en quatrième année[16], proposent des réponses longues qui débordent dans l'espace suivant des « remarques/備考 » (Chiaki 2008), jamais utilisé autrement, en respectivement dix et neuf lignes d'écriture serrée. Or nous savons qu'elles pensent que c'est leur dernière chance de pouvoir participer au stage. Leur investissement scripturaire vaut donc garantie de la sincérité de leur démarche, malgré le fait qu'elles n'ont plus suivi de cours de français depuis trois ans (information dont nous avons connaissance par d'autres sources). Entre ces deux pôles de remplissage, le minimaliste et le maximaliste, tous les cas sont possibles, dont celui du comblement de l'espace par un étirement et un agrandissement des caractères (Akira 2008 ; Momoko 2008 ; etc.). Il s'agit avant tout de partir.

---

15 Les renseignements demandés se font sous forme de cases à remplir ou d'items à entourer, c'est-à-dire que le formulaire d'inscription fonctionne comme un ensemble de questions fermées et orientées. Les étudiants ont donc suivi les indications et complété le document en fonction de leur situation. Une demande laisse Nana (2007) perplexe : possède-t-elle un certain type d'assurance-étudiants ? Elle répond alors par un point d'interrogation. Plus distraite, Asami (2008) oublie de dire si elle a un passeport ou non.

16 À la différence des autres sections, les études de vétérinaire durent six ans.

3) – La distance perçue à l'autorité académique fait varier le degré de remplissage (comparaison des pages 1, 2, 3 du *Portfolio* avec un éloignement dans le temps moyen, une proximité académique du destinataire forte des enjeux académiques moyens avec l'enquête sur l'expérience du journal de bord collectif où l'éloignement dans le temps est élevé, la proximité académique faible et les enjeux académiques faibles ou nuls).

Lorsque le destinataire est pensé comme distant et les enjeux académiques ou mobilitaires comme nuls, c'est-à-dire quand le sentiment de pouvoir participer à l'activité de restitution est considéré comme une possibilité de choix personnel, un désengagement graphique peut se faire sentir qui passe par toute une gamme de relâchements :

- l'écriture est graphiquement distendue : les kanjis sont souvent tracés rapidement comme s'il s'agissait d'une prise de notes pour un brouillon. Ce relâchement graphique est accompagné d'un relâchement textuel : des formes typiques de la langue parlée, du dialecte d'Osaka sont transcrites ;
- à la suite de l'invite de la deuxième partie de la question 1 qui propose d'exprimer son sentiment du moment par rapport à la France et aux Français sous forme d'émoticônes, les étudiants en insèrent d'autres ailleurs dans les pages ou de petits dessins ;
- la page blanche peut être conservée telle quelle ;
- la page blanche n'oblige plus systématiquement à une écriture linéaire dans toute sa largeur. Quelquefois, les étudiants conçoivent des ensembles graphiques plus petits qu'ils relient entre eux à l'aide de flèches. Des marges individuelles peuvent s'agrandir jusqu'à la moitié de la page en longueur ou bien disparaître dans le bas ;
- les ratures s'invitent.

Ces exemples suggèrent que la densité graphique, que nous lisons comme des traces de stratégies conscientes ou non de remplissage, varie en fonction d'au moins trois critères : le temps qu'ils peuvent consacrer à la tâche ; le degré d'adhésion à la prescription et de compréhension de celle-là ; l'évaluation de la prise de risque d'un non-respect de la demande institutionnelle.

6.4 Le matériau graphique : un lieu d'occupation symbolique ?

Les réponses à la prescription institutionnelle s'inscrivent dans un espace social créé par l'interrelation institution-étudiants. Ceux-ci y adoptent des stratégies diverses (chronologie d'écriture personnalisée, remplissage adapté, etc.), et s'y meuvent, pour la quasi-totalité d'entre eux[17], de manière à ne pas franchir les limites de ce qui se fait, à ne pas bousculer l'équilibre qui existe entre eux et l'autorité institutionnelle (Bourdieu, 1977). Il s'agit dans le cas présent d'une inscription en milieu « scolaire » où des rapports enseignés/enseignants propres à certaines cultures d'enseignement et d'apprentissage peuvent être reconnus dans des contextes didactiques bien circonscrits (Suzuki, 2004). Par ailleurs, ceux générés par une situation d'évaluation des écrits laissent apparaître une modulation de la production à travers « un calcul de ce que sera le résultat de l'évaluation, de manière à l'anticiper et à s'y conformer » et finalement « un souci de conformité à ce qui est supposé attendu par le correcteur » (Bishop, 2010, p. 192).

Il s'ensuit un degré d'adhésion à l'entreprise académique, qui comme pour d'autres domaines, se concrétise « à travers des marques d'énonciation éditoriale qui entretiennent un rapport "dialogique" avec l'histoire, […], les pratiques sociales… La lecture d'un texte en sa plénitude – c'est-à-dire dans l'attention réelle portée à l'ensemble des éléments qui le constituent – prend donc une nouvelle résonance et les "traces" du livre une singulière importance » (Souchier, 1998, pp. 142–143). Il va sans dire que, dans cette approche, nous avons quitté le territoire de l'expérience du séjour et de sa restitution à proprement parler, ce qui ne doit pas étonner. Aucun des documents de restitution n'est négocié entre l'institution et son représentant et les étudiants, ni non plus négociable dans le cadre de l'obtention d'une UV : cet aspect ne subsumerait-il pas au final l'ensemble de la mise en mots de l'expérience du séjour dans un cadre académique ?

Les relations qui transparaissent à ce niveau laissent ainsi entrevoir l'expression d'une autorité et celle de l'exercice d'un pouvoir académiques.

[17] Excepté Ruri en 2008.

6.4.1 Traces d'ajustement de l'occupation de l'espace scripturaire : coupes et classement de l'autorité enseignante

Chaque écrit de restitution, comme tout texte, « est également le creuset d'une énonciation collective derrière laquelle s'affirment des fonctions, des corps de métier, des individus…, et où fatalement se nouent des enjeux de pouvoir » (Souchier, 1998, p. 142). Celui-ci se manifeste essentiellement à travers trois techniques :

1) Dépersonnalisation graphique de la restitution et assignation de rôles sociaux prédéfinis :

Autant, voire plus que le *Portfolio*, les rapports pour l'UV « kaigai internship A » symbolisent l'académisation de l'expérience mobilitaire. La dépersonnalisation graphique de la restitution (typographie imposée[18]) n'est compensée en partie que par l'insertion de porte-identité institutionnels. Nous passons aussi du document manuscrit au tapuscrit.

De son côté, dans la brochure, dont nous savons qu'en termes de volume graphique, le contenu est pour l'essentiel l'œuvre « des étudiants » ayant participé au stage et qui est le document au degré de publicité le plus fort, c'est-à-dire qui possède une ouverture sur un lectorat la plus large, tous les textes perdent leurs auteurs puisque leur nom est réduit à l'initiale de leur prénom et nom (ce qui est une inversion par rapport à l'ordre d'usage en japonais).

En encadrant les textes des étudiants dans la brochure (cf. doc. 1 « La structure feuilletée des brochures 2007 et 2008 »), l'autorité académique régit aussi les rôles de chacun au moment de l'écriture de la restitution de l'expérience et les changements de temporalité qui les accompagnent. La plongée dans l'univers ouvert par les productions des étudiants est aménagée et se fait progressivement via des textes. Sa sortie s'effectue via des personnes et des rôles qui sont réendossés. En 2007, lorsque l'étudiante assumant le rôle de rédactrice adjointe propose un texte de conclusion intitulé « フランス研修の感想文編集に関わって »/« En participant au recueil de textes d'impressions sur le stage », elle récupère tous ses attributs académiques. Et c'est bien parce qu'elle n'est plus dans le rôle d'une « stagiaire » qu'elle peut le faire.

---

18 Le formatage du rapport (marges, polices et tailles des caractères, début…) qui est indiqué en fin de *Portfolio* est globalement respecté.

Nous passons alors des écrits des « participants » restituant leur expérience à l'identité cachée à celle du responsable de l'UV avec ses titres dans l'institution, la réalité « stable » de la société d'origine, *via* celle de cette étudiante *représentant* des participants qui eux se rattachent à une sphère mouvante, celle de l'étranger.

2) Mise en place de cadres donnant à voir les limites autorisées de la restitution :

Dans le *Portfolio*, l'expression individuelle manuscrite[19] est encadrée par un formatage précis pour les trois premières pages, plus souples pour les pages du journal : mais celles-ci ne sont pas rendues publiques. Dans ces creusets, les *débordements* graphiques sont rendus difficiles. Au contraire, la production du texte pour la brochure se caractérise par un degré de liberté individuelle plus fort : les éléments de construction interne à la production échappent en réalité dans un premier temps pour partie au prescripteur. Il lui reste alors la possibilité de se manifester *a posteriori* par des mises en mots explicatives : celles-ci sous forme de préface et de postface, *encadrent* graphiquement, les textes de restitution d'expérience de mobilité, ceci à la différence du *Portfolio*, où il intervient uniquement en amont dans le formatage d'un document à remplir. La nature de l'écriture en jeu varie donc : dans le *Portfolio*, elle est d'abord *une écriture qu'on s'autorise* alors que celle des textes de la brochure est *une écriture autorisée* (Bourdieu, 1977).

3) Coupes et retouches des textes originaux :

À l'anonymisation, due à une étudiante choisie, et en concertation avec l'enseignant, s'ajoute un autre « moyen technique » qui marque institutionnellement de son empreinte les productions écrites. Il s'agit de retouches sur le texte correspondant pour la plus grande part à des coupes dans la longueur : en 2008, elles concernent près du tiers des textes des rapports recueillis (par nous), soit cinq sur seize. Elles se veulent plus ou moins importantes. Elles correspondent à des suppressions de paragraphes entiers : (un cas) ou de phrases (un cas), à la suppression d'intertitres (un cas), à l'introduction d'intertitres (un cas), à la correction de fautes d'orthographe sur les mots écrits en français (un cas).

Le texte pour l'UV de Kikue (2008) est amputé de deux de ses parties et ramené à environ une page et demie de format A4 ; de même, celui de Momoko (2008) fait après retouches tout juste une page. Chez Shoko,

---

19 Souligné par nous.

la première partie avec son titre a disparu. C'est la deuxième, sans son intertitre, qui devient introduction. Ses intertitres deviennent précédés d'une étoile, et ceux du rapport de Miyuki (2008) ont été numérotés. Le texte de Chiaki n'a pas subi de coupe mais ses paragraphes ont été agrémentés d'intertitres – parce qu'elle n'en avait proposé un que pour la conclusion ?– et numérotés.

La raison de ces retouches n'apparaît pas toujours claire : le dépassement de la longueur (non-respect du nombre de pages total) ne peut pas être retenu puisque dans d'autres cas, il se trouve avéré.

Il ne nous a pas été possible de dégager de logique dans le fait qu'un texte pour l'UV ait été reproduit tel quel dans la brochure ou retouché, et nous pensons que l'architecture finale de la brochure n'a pas été envisagée à l'avance dans tous ses détails (taille des caractères et marges exceptées). Il s'agit donc plus d'une action au cas par cas.

Par ailleurs, il semblerait que les attentes de l'enseignant aient été en partie déçues puisqu'il a choisi de diviser le recueil *Paroles des stagiaires* de 2008 en deux parties (brochure 2008, p. 3) : la première rassemblant des textes de type rapport « académique », la seconde des textes de type « subjectif » (voir ci-après). Cette répartition des productions en deux groupes suggère que les prescriptions de départ constituaient bel et bien un enjeu en 2008 (obtention de la subvention de la ville de Sakai), c'est-à-dire que la forme de la production telle une présentation en parfaite adéquation avec le modèle classique du rapport, genre universitaire défini, importait moins que le fond, même si, en tant que lecteur, l'enseignant en charge de l'UV « kaigai internship » a pu aussi privilégier des écrits bien construits, rédigés dans un japonais agréable à lire, bref des écrits ayant du style.

Ce découpage des productions en deux groupes suggère que celles qui sont attendues doivent *a priori* se conformer aux prescriptions de départ et qu'elles constituent bel et bien un enjeu du stage pour l'autorité académique, qu'elles ne sont pas obligatoirement figées, et qu'elles attestent de l'existence d'une communauté discursive en construction autour du séjour de mobilité en France, voire qu'elles peuvent se constituer en un genre scolaire spécifique.

6.4.2 Traces d'ajustement de l'occupation de l'espace scripturaire : les retouches des stagiaires

Les *Portfolios* gardent trace des retours et des reprises du matériau sous forme de :

1) Gommages[20] :

Chez Norio (2008), nous repérons une tentative de remplissage du tableau de la page trois du *Portfolio* pour trois journées : deux jours complets et une date mais l'ensemble a été effacé.

Nous pensons qu'au moment du remplissage de cette partie, Norio s'est ravisé soit qu'il ait jugé de lui-même que ce n'était pas nécessaire ou bien qu'« on » lui ait dit que ce n'était pas nécessaire. Il a donc repris, pour les faire disparaître, les mentions déjà inscrites soit pour ne pas donner l'impression d'un travail bâclé, non fait, non fini, ou bien alors il a senti qu'il n'aurait pas le temps pour procéder à l'exécution de l'ensemble de la tâche de remplissage du tableau trois et a donc abandonné en cours de route.

L'observation du *Portfolio* d'Asami (2008) fait aussi apparaître des traces de gommage. Elle a donc réécrit, pour les mettre au propre, la plupart de ses restitutions d'expérience quotidienne. Mais, il est difficile de savoir ce qui a été gommé ou non. Toutefois pour le jour 1, nous pouvons déchiffrer gommé « フランスのワインはおいしい » (« le vin français est bon » (Asami 2008 journal de bord)). Pour le deuxième jour, nous comprenons qu'elle a pris son repas dans la chambre 402.

2) Suppressions d'un élément jugé inopportun ou correction au correcteur (blanco) :

Le journal de Tamako en offre de bons exemples.

Sur les pages 5–6, c'est-à-dire pour les jours 9 à 12, plusieurs traces de « blanco » sont visibles ; le jour 9 deux petits cœurs sont effacés en fin de texte et une boucle servant de passage à « たのしかった/tanoshikatta »/« c'était agréable » (le dernier mot du jour) et ces deux cœurs.

Nous supposons que si ces signes traduisent un état d'esprit de bonheur, de légèreté au moment de l'écriture, ils ont finalement été

[20] Nous ne possédons qu'une version photocopiée des journaux de bord 2007. Il est donc difficile d'y repérer toutes les traces de gommage.

considérés comme non adéquats avec le type d'écriture en jeu. Pourtant, ce n'est pas le seul endroit où Tamako a utilisé ces signes. Par exemple dans le jour 4, elle conclut le descriptif de sa visite à Notre-Dame par deux petits cœurs (un grand + un petit) pour terminer la phrase : « […] 教会の静けさも本当に素晴らしかった♡♡ »/« […] le calme de l'église aussi était vraiment magnifique » (Tamako 2008 journal de bord). De même, la journée 8 et le descriptif de l'excursion au Mont-Saint-Michel, la journée 11 et la visite au Louvre se terminent par des appréciations positives suivies d'un cœur.

D'autres corrections portent sur le niveau de langue : Tamako a effacé au moins une forme en « ~たです » (*-ta desu*) pour la simplifier en « ~た » « (*-ta)* »[21]. Nous supposons qu'à la relecture, elle s'est aperçue qu'elle avait commencé le texte du jour (jour 12) en utilisant la forme « 〜た » (*-ta*) et donc qu'il fallait unifier l'ensemble. Ces corrections nous font penser que Tamako a toujours en tête le personnage du lecteur institutionnel. C'est parce qu'il est là qu'elle ne peut pas abuser de « petits cœurs »[22] ; c'est parce qu'il est là qu'il faut veiller à l'unité textuelle via les formes verbales d'un passage.

3) Reprises simples : ajout d'une expression, d'un commentaire :

Le quinzième jour, Yoko rajoute au niveau de la quatrième ligne dans la marge une flèche tire-bouchonnée et une bulle de type bande dessinée dont le contenu se trouve être en rapport avec la fin du récit de la représentation théâtrale : « 関西弁のフランス語って言われたけど、どこが関西弁になってるのか全然、分からない » (« On nous a dit que notre français avait l'accent du Kansai, mais qu'est-ce qui faisait accent du Kansai, ça je ne sais vraiment pas » (Yoko 2008 journal de bord)).

4) Reprises complexes :

Dans le journal de bord de Norio, il existe des ajouts et très curieusement des inversions dans l'ordre de restitution des journées 7 et 8 : l'espace de la septième journée accueille le texte de restitution de

---

21 La première correspond à une forme polie et la seconde à une forme plus familière, ou distanciée (cf. « Jours ordinaires, week-end et départ : l'exemple comparé de quelques journées chez Satomi et Tamako (journal de bord 2008) »).

22 Le symbole du cœur chez Nana est détourné en émoticon souriant (2007 journal de bord/3e jour) à la suite du kanji笑 (*warau*) soit « lol ». Un autre signe graphique possible est la flèche (cf. l'exemple de Yoko qui suit).

la 8e journée et inversement. L'ensemble est accompagné d'une grande flèche et de la mention simple « スイマセン !! /*suimasen* » (« s'cusez »).

D'une part, ces traces graphiques suggèrent que Norio n'a pas rempli au jour le jour son journal de bord et d'autre part, elles attestent de sa conscience de la présence du lecteur, en l'occurrence, le professeur en charge de l'UV.

5) Lacunes dans le texte :

Nana (2007) a écrit un premier texte qu'elle a pensé compléter ensuite : le deuxième jour, il manque le sujet de la phrase « …がソーラン節を踊る/… *ga soranbushi wo odoru* (« X danse le soranbushi). Le troisième jour, il manque le nom du musée où elle est allée (« musée » est d'ailleurs orthographié « musse »).

Chez Asami, dans le passage du quatrième jour, il existe un espace blanc non complété ; nous imaginons qu'elle a voulu inscrire le lieu de son lèche-vitrine en français mais que ne trouvant pas tout de suite l'orthographe du mot, elle a préféré ne rien écrire et a ensuite oublié.

Ces traces en plein suggèrent que le texte qui nous apparaît désormais sous une forme réifiée est en réalité en construction ou en phase de correction jusqu'au dernier moment, celui de la remise pour validation.

Nous pensons en effet que la mise en forme graphique traduit ce que nous reconnaissons à l'observation comme des hésitations, voire des perplexités qui, devant l'objet à maîtriser, donnent lieu à des conduites d'évitement (Goffman, 1974, p. 17 sq.) ou à des fuites, la démarche la moins conflictuelle, donc la moins dangereuse en termes de résultats pour le scripteur pour se situer dans le rôle d'étudiant proposé… par le côté japonais : nous lisons aussi ces traces – gommages, reprises, corrections – qui traduisent certains aspects du processus cognitif de mise en forme de l'expérience du séjour (hésitations, choix, reports dans le temps, réflexions, prises de décision, etc.) comme des indices d'ajustement au « métier d'élève »[23] via la production d'écrits et de positionnement dans une relation enseignant-enseigné.

A contrario, le journal de bord collectif dans lequel les étudiants s'autorisent des ratures, des pages blanches, des occupations « anarchiques » de l'espace de la page des commentaires, des flèches de

[23] Dans notre cas, il s'agit plus spécifiquement du « métier d'étudiant » qui a été analysé par Alain Coulon (Coulon, A. ([1997] 2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire.* 2e éd. Paris : Economica-Anthropos.).

renvoi, des kanjis calligraphiés de manière plus ou moins orthodoxes et lisibles, et donc une plus grande liberté de gestion graphique souligne les divers degrés d'investissement possibles dans le rôle d'étudiant et le souci pour certains de se présenter sous le meilleur jour d'eux-mêmes lorsque la relation enseignant-enseigné est rendue visible par une évaluation.

Mais, nous nous rendons compte alors que l'expérience de séjour à l'étranger qui est restituée n'apporte pas de nouveauté particulière. Elle n'est qu'une forme parmi d'autres de réalisation du métier d'élève. La présence mentale de la figure de l'évaluateur expliquerait alors chez certains les cases et les lignes remplies d'une écriture régulière, agréable à voir et à lire, les caractères aux proportions harmonieuses, les efforts pour remplir aussi cases et lignes d'un discours en adéquation avec la situation de prescription, pertinent, intelligent et original, le respect d'un calendrier, etc., en un mot les signes d'une maîtrise (idyllique) de la relation étudiant/professeur ; mais l'inverse paraît tout aussi vrai, car ne pas dépasser les limites, c'est *évaluer* ou savoir jusqu'où il est possible d'aller, c'est aussi *jouer* avec elles.

À la figure du scripteur ou à celle de l'étudiant connaissant son métier sur le bout des doigts, ou l'apprenant, ne se superposerait-il pas alors celle de l'*acteur* ? *A contrario*, lorsque le lien social d'enseignant à enseigné se trouve *distendu* comme dans le cas du journal de bord collectif, les scripteurs éprouvent moins le besoin de se conformer à l'image attendue du bon étudiant : ils se donnent alors plus à cœur joie dans le matériau graphique, *relâchant* leurs positions[24].

L'attitude vis-à-vis du personnel des relations internationales serait alors une sorte de mélange entre l'attitude un brin « calculatrice » dans le cas d'une évaluation académique et l'attitude « désintéressée » de l'expérience pédagogique.

6.5 Le matériau graphique, un espace dialogique malgré tout ?

L'analyse précédente, accentuant le possible aspect conflictuel de la mise en mots de la restitution de l'expérience de mobilité, n'empêche pas que d'autres observations faites à un autre niveau alimentent l'hypothèse

---

24 Notons que, dans ce cas, ils sont aussi alors trois (étudiants) « contre » un (enseignant) et non pas un contre un.

d'une co-construction d'une « communauté discursive » se créant autour du séjour en France et par conséquent d'un espace dialogique autour de cet objet. Cette approche peut par ailleurs accentuer l'éclairage sur les enjeux de pouvoir qui y sont liés et qui ont été présentés ci-dessus.

6.5.1 État des lieux des « forces » en présence ou la communauté discursive en construction

Dans notre recherche, la communauté discursive envisagée est, dans son essence même, bien plus large que celle qui se rencontre entre les quatre murs d'une classe. Elle intègre par exemple aussi le personnel non enseignant et le fait qu'il a une place à tenir et un rôle à jouer, alors que dans la plupart des cas, il ne semble intervenir d'aucune façon sur l'*agir-parler-penser* des apprenants[25]. Or la prise en compte de la présence de tiers, ni enseignants ni apprenants, permet de renforcer l'idée suggérée d'une importance des contextes sociaux de référence non scolaires, ici non universitaires des étudiants. Parallèlement, il devient possible de considérer d'un œil nouveau la redondance apparente des éléments demandés aux étudiants dans la fiche de renseignement en trois parties du *Portfolio* et ceux qui constituent « l'enquête » du Bureau des relations internationales.

Il convient de noter que le statut social des acteurs impliqués dans la communauté discursive varie. Il n'y a pas égalité entre eux. Cette raison explique pourquoi certains chercheurs, comme C. Donahué (2001), préfèrent à la notion de communauté, trop irénique, celle de « zone de contact », empruntée à M.L. Pratt (1991), gardant plus ainsi la possibilité d'évoquer des tensions[26]. Il convient de préciser que, dans le cas de la restitution de l'expérience de mobilité, ce qui est sous-entendu par le terme « contacts » ne correspond pas automatiquement à des échanges en vue d'un mieux, échanges en vue de construire des « safe houses » (Pratt, 1991, p. 6). Mais dans l'asymétrie de la relation sociale, ou plutôt malgré

---

25 Ce qui dans les faits n'est ni exact ni possible.

26 « La notion de communauté est utopique, bâtie sur les mythes de fraternité, d'égalité, de règles comprises/connues par tout le monde. La “communauté” académique n'est ni homogène, ni égalitaire (dans le sens de “prête à accepter tout le monde”) » (p. 79). Elle renvoie à des « contexts of highly asymmetrical relations of power », par exemple les situations de colonialisme et d'esclavage (*colonialism*, *slavery*) mais aussi moins dramatiques comme les situations d'enseignement-apprentissage (Pratt, 1991, p. 1). Cette position nous paraît tenable dans le cas qui nous intéresse mais à une double

elle[27], il se crée une ouverture d'espace de dialogue entre les différentes parties en présence, et plus sûrement dégagement d'un espace d'écriture et de discours, où sont échangés des éléments significatifs concernant une expérience de mobilité en France, où sont déposés des éléments auxquels il est possible de se référer ensuite quand nécessaire. Dans le cas présent, il est difficile de déterminer à l'avance toutes les formes et tous les contenus des « contacts » établis dans la zone homonyme, directs à certains moments, indirects à d'autres, même si les productions écrites, par exemple, en sont bien un exemple de matérialisation.

6.5.2 Initier un dialogue

L'écriture des uns fait réagir les autres. Il y a trois niveaux de mise en place du dialogue : celui où il ne prend pas, faute de mise en présence directe ou d'échanges du matériau graphique, celui où l'auteur s'adresse directement à ses lecteurs pour régler avec lui une situation qui l'exige (excuses, remerciements) et celui où ce dernier qui passe de mains en mains lui permet d'exister.

Dans le premier cas, nous devons mentionner la présence de quelques traces manuscrites du professeur en charge de l'UV dans les *Portfolios*, sur les rapports attestant de sa prise de connaissance des

---

condition. Certes, une part des écrits concernant le séjour de mobilité en France fait l'objet d'une évaluation (*Portfolio*, rapports pour l'UV « kaigai internship ») et la position d'étudiant est hiérarchiquement marquée par rapport à celle de l'enseignant, mais il n'y a pas à la base ici de mise face à face académique pouvant enendrer des tensions de type ethnique, comme c'est le cas de la situation qui inspire M.L. Pratt.

27 Elle doit être considérée comme provoquant une prise de position par rapport à ce qui est dicible ou pas. L. Cadet (2007), reprenant N. Pépin (2002) qui lui-même s'inspire de W. Labov (1997), la considère comme de la « racontabilité » (ou « reportability »). Si la notion paraît intéressante et mérite d'être rapprochée, dans le champ du biographique, du phénomène des zones blanches de D. Bertaux (1997), aussi travaillées par A. Gohard-Radenkovic, M. Bera-Vuistiner et D. Veshi (2003), il ne faut pas perdre de vue la question du passage du récit oral au récit écrit. Pour rester dans le cadre de la question interculturelle, notons que F. Dervin précise dans un questionnement sur l'évaluation des compétences de ce genre que la tenue d'un journal de bord ne garantit en rien la sincérité de son auteur : « Tout d'abord, demander à un apprenant utilisateur de tenir des journaux de bord ou des "diaries" laisse supposer que celui-ci fait preuve de franchise et de conscience de soi, alors que les compétences interculturelles sont souvent construites à partir d'apprentissages buissonniers que l'apprenant utilisateur ne souhaite pas toujours partager » (Dervin, 2007c, p. 110).

écrits de restitution : mots rajoutés, passages soulignés, blancs dans le texte entourés. Par ailleurs, les formulaires d'inscription du Bureau des relations internationales qui sont organisés de manière à recueillir des informations en rapport avec leur fonction, c'est-à-dire des informations pratiques d'ordre académique ou privé ont aussi parfois été annotés par le personnel des Relations internationales (rapide calcul de l'âge du candidat au stage) ou par le professeur accompagnateur (remarque sur les études en français) (en 2007).

Les mentions écrites ont pris la place de remarques courtes ou de mentions « pour mémoire ».

Nous intégrons dans cette catégorie, mais avec une perspective différente, les consignes que donne le responsable et de l'UV « kaigai internship » et de la brochure, alimentées aussi par ses propres représentations et expériences de séjour mobilitaire à Cergy ou ailleurs, la page d'introduction et sa composition de conclusion (quatre pages en 2007, deux en 2008) et qui participent de l'« encadrement » des productions. La brochure ne constitue donc pas un simple agrégat de « textes » sur l'expérience de mobilité en France mais un monument d'architecture d'écriture mobilitaire, un document construit avec des matériaux apportés par des étudiants et un enseignant qui garantit la légitimité institutionnelle de l'ensemble : la toute dernière page comprend ainsi un encart contenant les informations nécessaires à l'officialisation de l'impression (nom des organismes organisateurs, titre du séjour, nom du document, éditeur, nom du rédacteur en chef (l'enseignant en charge de l'UV « kaigai internship »), nom d'un rédacteur adjoint (une étudiante ayant participé au stage et ayant été désignée par l'autorité précédente), date de publication (15 décembre 2007 ou 2008)). Les demandes de formatage concernant le contenu de la part de l'enseignant en charge de l'UV « kaigai internship » font aussi sens dans une perspective relationnelle avec un environnement extérieur peu ou pas impliqué dans la mise en œuvre de cette expérience de mobilité (autorités de l'UPO, pairs, relations professionnelles, etc.). Dans les pages d'introduction et de conclusion des brochures *Paroles des stagiaires*, c'est donc aussi cette inscription sociale qui s'exprime.

Dans le deuxième cas qui, de fait, ne peut pas donner à une extension dialogique non plus, le scripteur s'excuse d'avoir déconstruit la mise en page préparée par l'autorité académique ou bien s'adresse à une série de personnes, au Japon ou en France, à qui il entend transmettre ses remerciements car elles lui ont permis de participer au stage d'une

façon ou d'une autre : ce ne sont pas toujours de simples formules de convenance comme le laissent penser la note de musique ajoutée à son texte par Megumi pour Minako, sa camarade de chambre (ou des points d'exclamation de Norio) :

> fragment 6–2
>
> そして、この26人のメンバーのみんな。 […]本当にありがとうございました。[…]
>
> 特にルームメイトの[Minako]！[…]めっちゃ楽しかった! いっつもだらしなくてごめんね。けど本当に感謝してます。ありがとう♪
>
> Et puis, à tous les 26 membres du groupe. […] Vraiment, merci.
>
> Et spécialement ma camarade de chambre, Minako ! C'était super agréable ! Excuse-moi d'avoir tout le temps fait n'importe quoi ! Mais, je te suis vraiment reconnaissante. Merci ♪ (Megumi 2007 brochure)

Différentes sont les traces dialogiques que les journaux de bord collectifs ont générées. L'écriture y semble rebondir de l'un à l'autre, être animée et joyeuse à la manière d'une conversation entre amis. Elle s'appuie sur des flèches de renvoi, voire des esquisses pour renforcer le propos (cf. doc. 3 « Exemples d'occupation de l'espace scripturaire dans le journal de bord collectif »).

D'un autre côté, en ce qui concerne le rapport, nous savons que l'enseignant japonais souhaite y trouver des éléments concernant des choses à « (ap)prendre », de la matière à réflexion en ce qui concerne la ville mais aussi sur ce qui a été plus généralement « vu », « senti », « appris » (*Paroles* 2008, p. 3). Ces catégories qui forment son horizon d'attente sont comme des questions… et si certaines sont posées, il va de soi qu'en retour des réponses sont attendues, ce qui ouvre des possibilités à l'expression de la subjectivité. Ce schéma de questions-réponses forme la base théorique du dialogue. Cette analyse vient en supplément de l'approche de T. Kono (2002) qui estime que tout rapport est « dialogue » et ce via le thème posé (pp. 36–37). Cette perspective renforce la réflexion autour de l'hypothèse de la construction d'une communauté discursive autour de l'expérience du séjour en France et à travers l'écriture des rapports eux-mêmes, mais aussi des autres productions.

6.5.3 Les fragments d'expérience orientés par les stagiaires : bilan

La cohérence des fragments graphiques provient non seulement de leurs structures communes internes de non-complétude, d'écrits d'étudiants, de l'unité du contexte historique et géographique de leur production mais aussi de leur validation comme productions significatives et signifiantes des et par des acteurs sociaux impliqués dans une situation d'expérience de mobilité.

L'ensemble de ces productions correspond à une situation d'expérience de mobilité spécifique que nous analysons comme étant lieu d'expression d'une c*ommunauté discursive* (Bernié, 2002) particulière, à la fois établie de manière très générale autour du séjour de mobilité en France et se construisant à chaque nouvelle expérience. Cette notion permet en effet d'envisager les raisons pour lesquelles les prescriptions des autorités académiques et administratives (enseignant et personnel du Bureau des relations internationales) concernant la mise en mots du séjour, sont réellement exécutées par les étudiants et que ces productions sont spécifiques à cette communauté discursive, qu'elles s'inscrivent dans une logique dialogique entre les acteurs de cette communauté et que les significations qui peuvent leur être données se trouvent en adéquation avec ce contexte de départ.

La situation d'expérience de mobilité qui se lit dans les formats de restitution doit s'envisager comme une dynamique permettant à une communauté discursive de se mettre en place petit à petit autour de ces textes sur l'expérience de mobilité en France, qui apparaissent comme des zones de contact, des zones de va-et-vient, entre les différents acteurs impliqués dans l'expérience et leur *agir-parler-penser* propre. Les récits fragmentaires recueillis s'inscrivent dans un mouvement de « réponse » à des demandes provenant des autorités académiques (les prescriptions) et ils sont reçus en tant que tels. L'évaluation à laquelle certains sont soumis ne constitue que l'enveloppe externe d'un échange, socialement intégré dans un processus de fonctionnement « traditionnel » d'une institution de type académique. Une autre dimension, moins apparente, n'en existe pourtant pas moins : celle qui pose cette institution-là même comme produit et partie active d'une société donnée. À ce titre, elle se doit de participer à « la constitution

des personnes en acteurs sociaux » afin d'« en faire un membre actif dans une société[28] » (Turmel, 1997, p. 2). Ainsi, si nous suivons ce chercheur dans son essai de circonscription du concept, en rédigeant les *Portfolios* et les rapports, en répondant à l'enquête du Bureau des relations internationales, il ne s'agit pas seulement pour les étudiants de remplir des obligations liées à leur position à l'intérieur de la structure éducative – il faut remettre le rapport pour obtenir une UV – mais aussi d'intégrer une « communauté » plus large qui n'est pas de type « scolaire » : il y va de la reconnaissance de leur position en tant qu'acteurs à part entière pouvant jouer un rôle dans la société à laquelle ils se réfèrent par habitude, par convention, par facilité, par choix, de leur devenir d'adulte dans cette société-là[29].

Quel que soit le point de vue disciplinaire dans lequel se placer, ou bien le pays où se situer, ce rôle d'initiation, d'intégration, de socialisation semble en particulier dévolu à l'université (Dubet, 1994 ; Donahué, 2007 ; etc.).

Nous nous trouvons en face d'un corpus qui peut être synthétisé à l'aide du schéma suivant (doc. 5 « Le processus « prescription, réception, production, réception » ou une communauté discursive se co-construisant autour de l'expérience de mobilité en France ») et où deux niveaux de construction, sur la base d'un rythme ternaire (d'après Boré, 2007, p. 19), sont lisibles. Le premier intègre une partie des prescriptions dans un document formaté (étape 1), soit l'étape de la production (étape 1 suite), dont des « lecteurs » prennent connaissance (étape 2). Ceux-ci deviennent alors scripteurs. Leurs productions (étape 3) sont « reçues » par de nouveaux lecteurs (étape 4). C'est donc un phénomène qui s'étale sur quatre temps (notés respectivement sous la forme ①, ②, ③, ④ dans le schéma « doc. 5 « Le processus « prescription, réception, production,

---

28 Les mots soulignés le sont par nous.

29 Dans le cas du système universitaire japonais, les années d'études apparaissent comme le moment d'un passage, ce qui se traduit dans le discours de sens commun par l'utilisation de l'expression de « quatre ans de vacances » pour caractériser le temps des études (cf. Jolivet, 2010, p. 23 ; Sourisseau, 2003, p. 149 ; Harayama, 2000, p. 68, par exemple) Ajoutons que l'âge légal de la majorité au Japon est fixé à vingt ans. Autrement dit, c'est au cours de la période universitaire que le changement de statut social se produit, le calendrier japonais possédant d'ailleurs un jour officiel pour le « fêter ».

réception » ou une communauté discursive se co-construisant autour de l'expérience de mobilité en France »).

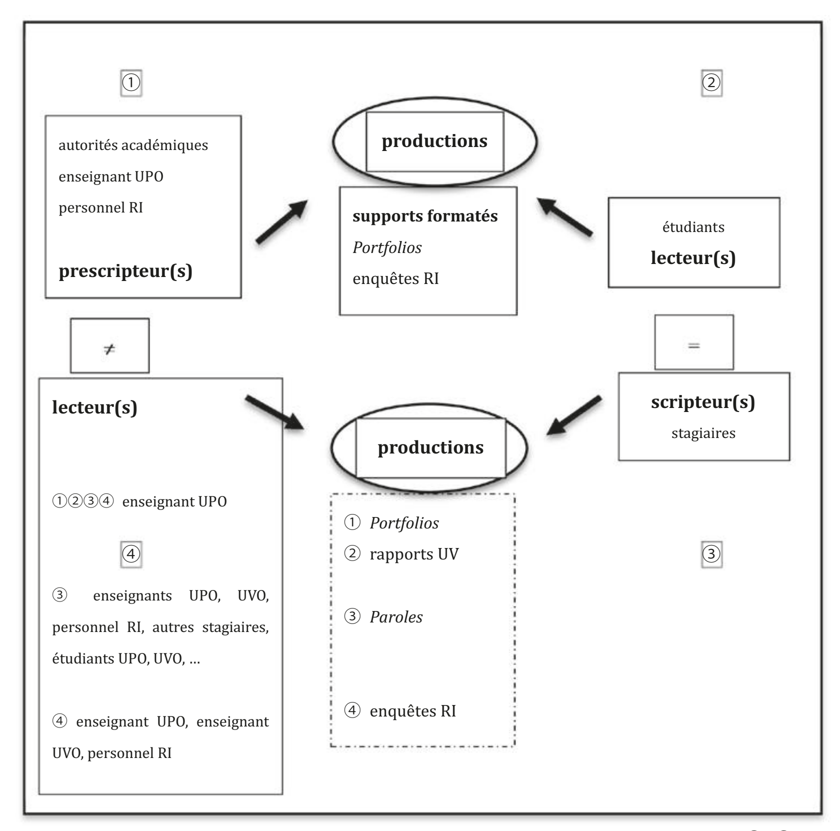
Par ailleurs, nous posons que les prescriptions fonctionnent comme des éléments de normalisation, de régulation des écrits. Elles participent par leur effet canalisateur à la stabilisation des discours reconnus comme possibles et valides dans l'espace de la communauté discursive qui se construit autour de l'expérience de mobilité en France. L'écriture de la restitution de l'expérience de mobilité en constitue un autre moment – celui des productions –, mais pas le dernier, il est suivi de celui de leur réception, et en particulier d'un temps d'évaluation.

En fait, si cette dernière représente bien en soi un critère de différenciation entre les écrits relatifs à l'expérience de mobilité, les pratiques d'écriture, les distinctions et les écarts significatifs qui s'ensuivent passent surtout par d'autres critères, en particulier ceux liés à leur fonction attribuée ou supposée et au degré de diffusion. Comme dans le cas de l'autobiographie analysée par Philippe Lejeune (1996), la présence anticipée d'un ou de plusieurs lecteurs s'avère essentielle au moment même de la mise en mots. Les documents écrits répertoriés sont produits pour être lus : « En partant de la situation de lecteur (qui est la mienne, la seule que je connaisse bien), j'ai la chance de saisir plus clairement le fonctionnement des textes (leurs différences de fonctionnement) puisqu'ils ont été écrits pour nous, lecteurs, et qu'en les lisant, c'est nous qui les faisons fonctionner » (Lejeune, 1996, p. 14).

Toutefois, le rôle du stagiaire, en tant qu'acteur devant restituer son expérience, reste, semble-t-il, à inventer et à être reconnu.

En analysant les données du deuxième cercle, nous pouvons envisager le fait que les options offertes ou utilisées par les étudiants pour restituer leur expérience de mobilité ne sont pas toutes exploitées.

Par exemple, dans les enquêtes anonymes de fin de stage, les stagiaires se prêtent au jeu et quasiment tous les espaces de réponse sont occupés. Il arrive que certains utilisent le recto de la feuille pour noter des informations pratiques qu'ils ont pensé devoir être transmises à leurs successeurs dans l'aventure. S'abritant derrière l'anonymat, ils n'hésitent pas non plus à émettre des critiques…



NB : RI = Bureau des relations internationales ; UV = UV « kaigai internship » ; les notations ①~④ servent à abréger les titres des écrits lus par les autorités académiques.

Doc. 5 Le processus « prescription, réception, production, réception » ou une communauté discursive se co-construisant autour de l'expérience de mobilité en France

Dans un autre style, les sources constituées par le journal de bord collectif forment un lieu d'écriture particulier qui relève à la fois du genre testimonial restreint (les destinataires sont connus d'avance : deux enseignantes et les partenaires du groupe) et un lieu d'échanges (les flèches dessinées qui apparaissent quelquefois indiquent une réaction du récepteur). La dimension réflexive qui est attachée à la phase prescriptive ne se retrouve qu'exceptionnellement dans la phase de production.

La pluralité des voix qui s'exprime à l'écrit paraît donc inscrite *de facto* dans la restitution de l'expérience, qui est organisée autour de différents pôles : celui de l'université, du voyage, de la société avec pour chacun d'entre eux des formes « pleines » (par exemple celle d'un « je étudiant », celle d'un « je apprenant », celle d'un « je voyageur », celle d'un « je générationnel », celle d'un « je consommateur », celle d'un « je en interaction avec la famille, les amis, les connaissances », etc.) ou des formes intermédiaires (par exemple celle d'un « je stagiaire », d'un « je étudiant le français à l'étranger ») etc., la liste n'étant pas close (cf. chapitre 7, « Traces des orientations et dimensions de la situation d'expérience de mobilité dans les fragments discursifs », chapitre 8, « Traces du stagiaire-scripteur dans les fragments discursifs » et chapitre 9, « L'expérience de mobilité comme mises en scène de soi, pour soi et pour les autres à travers diverses modalites d'écriture »).

Devant cette profusion de rôles possibles, tous aussi forts les uns que les autres, l'institution académique via les représentants de l'établissement UPO, ne peut que souhaiter leur réduction à quelques-uns. Nous n'envisageons toutefois pas de considérer les traces de l'intervention de l'autorité académique comme une situation à éviter, proche du biais méthodologique comme il en est fait mention dans les pratiques d'enquêtes (Byram et Feng, 2006). Au contraire, nous considérons les interventions enseignantes comme une nouvelle contrainte d'écriture. Ici, nous entendons par « contrainte » tout élément extérieur à l'étudiant ayant influencé le vécu du séjour de mobilité et ayant contribué à en motiver et à en orienter le compte rendu sous une forme spécifique, tels les cadres spatio-temporels de déroulement du stage, le préformatage des écrits, les consignes de rédaction, les échanges verbaux entre les acteurs et co-acteurs de la mobilité concernant le séjour dont quasiment nulle trace ne subsiste.

CHAPITRE 7

TRACES DES ORIENTATIONS ET DIMENSIONS DE LA SITUATION D'EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ DANS LES FRAGMENTS DISCURSIFS

À l'instar de V. Papatsiba (2003), nous pouvons regretter que « rares [soient] les textes […] qui offrent du plaisir au lecteur par l'inattendu, l'émotion, la sensibilité, l'humour […] » (p. 73) et que « les contenus stéréotypés pour décrire un cadre de vie "extraordinaire", les conventions auxquelles les étudiants scripteurs obéissent tant pour se dire que pour ne pas se dire, l'absence de posture réflexive de leur part, rendent ces [écrits] plutôt "plats" et ennuyeux » (p. 79). Mais ce sentiment de « monotonie » de « lectrice » nous interpelle comme chercheuse et nous incite à en comprendre les raisons d'émergence.

Ainsi, nous examinons dans ce chapitre les traces des orientations et des dimensions de la situation d'expérience de mobilité à travers la matière textuelle et discursive des fragments d'expérience. Dans notre approche théorique, nous avons proposé cinq éléments structurant une situation d'expérience de mobilité académique internationale courte : la nation, comme « communauté imaginée » (Anderson, 1996) ; l'institution académique (Turmel, 1991) ; un âge de la vie (Le Breton, 2004) ; le quotidien et l'ordinaire intriqués (Balandier, 1983 ; Lalive d'Épinay, 1983b), et leur inverse, l'extraordinaire, le voyage à l'étranger (Urbain, 2001, 2008).

Ces éléments se mêlent à ce qui fait un séjour à l'étranger dans son essence, c'est-à-dire des catégories de découpage du réel – spatialités, temporalités, agirs, réseaux humains – et des paramètres socio-affectifs et socio-cognitifs.

Cette matière textuelle et discursive mixte qui est composée, en proportion variable pour chacun d'entre eux, d'éléments de structuration

plus ou moins apparents et de données contextuelles brutes (catégories de découpage du réel et paramètres), se découpe en fragments qui peuvent ne pas excéder la dimension d'une mention ou être développés sur plusieurs lignes d'affilée de manière à former un paragraphe entier d'un écrit de restitution. Dans le premier cas, nous pouvons considérer que nous sommes face à un fragment à thématique simple, dans le second face à un fragment à thématique composée, c'est-à-dire un fragment où plusieurs éléments, catégories et paramètres sont mêlés à d'autres, tels des fils, tissant trame et motifs de l'expérience de mobilité prise dans son déroulement. Les uns et les autres sont insérés de manières variées dans les différents écrits de restitution (récurrences, longueur et position dans l'ensemble textuel).

Ce chapitre tente de présenter une double lecture et analyse de la situation d'expérience de mobilité. Notre démarche combine à la fois observation de la succession chronologique (amont, pendant, aval), soit une partie de l'orientation de la situation d'expérience de mobilité, et observation de la matière et de la composition des fragments thématiques simples ou composés – quels en sont les éléments de structuration, les catégories de découpage du réel activés et suivant quelles formes ? L'amont de l'expérience s'enracine dans un état de stabilité qui se double de celui d'une anticipation du déroulement de l'expérience « encadrée ». Les traces de l'existence d'un état de stabilité antérieur à l'expérience de mobilité proprement dite sont éparses et diffuses et n'apparaissent que rétrospectivement pour la plupart d'entre elles mais proviennent de plusieurs matériaux discursifs différents, construits le plus souvent autour de paramètres – spatialités, temporalités, agirs, réseaux humains – ou bien de paramètres de la situation d'expérience de mobilité (institution, voyage). Ce faisceau d'« indices » (Guinzburg, 1980 ; Guinzburg, [1989] 2010) qui sont inscrits dans les fragments de situation participe à la compréhension du phénomène d'expérience de mobilité dans son ensemble.

Mais la réalisation du voyage à l'étranger déborde cet inventaire de scènes anticipées cadrées. Des moments de déstabilisation surgissent qui vont devoir être maîtrisés, qui finissent par être présentés comme maîtrisés. Au retour, le stagiaire peut alors jeter un coup d'œil sur ce qu'il a vécu et ouvrir de nouveaux espaces de discours où l'expérience de mobilité est évaluée.

Autrement dit, dans ce chapitre, nous essayons de déterminer ce qu'est la situation d'expérience de mobilité, dimensions, orientations, matériau

et les types de traces, ou thématiques discursives, qui s'y inscrivent, les relations pouvant exister d'un point de vue de cause à effet entre les deux.

Nous avons choisi d'aborder l'ensemble de la question en suivant l'axe chronologique de déroulement de l'expérience de mobilité afin d'éclairer au mieux la réponse aux questions que nous nous posons sur les contenus de restitution possibles dans une situation d'expérience de mobilité courte.

7.1 Traces des cadres préconstruits de l'expérience de mobilité

Le contexte (Quéré, 1997) de l'expérience de mobilité académique courte que l'UPO et l'UCP (et aussi dans une mesure moindre l'UVO) construisent prend appui sur un « [déplacement] avec terme double : aller et retour » (Butor, 1972, p. 10), « cette mobilité, […] [qui] ne se conçoit et ne se définit au fond que par l'idée du retour à un point résidentiel de référence, source et but à la fois » (Urbain, 2001, p. 6).

Michel Butor à qui nous empruntons la formule décrit ce déplacement de la manière suivante :

> Ici le terme d'arrivée coïncide avec le terme de départ. On est vraiment fixé. On part, mais on laisse ses possessions, ses attaches, on conserve des droits. Il est bien entendu depuis le début qu'on va revenir. En supposant pour l'instant ce lieu d'enracinement, ce port d'attache, simple, on peut distinguer une forme rectiligne et une circulaire, ceci indépendamment de la figure que celles-ci peuvent revêtir exactement lorsqu'on les suit sur une carte. J'appelle rectiligne celui dans lequel le retour est exactement l'inverse de l'aller, circulaire celui dans lequel on désire voir plus de pays, et l'on choisit un autre chemin pour revenir. Celui-ci comporte en général des étapes, alors que le premier est impatient, tendu aussi bien vers la destination intermédiaire que vers le logis où l'on revient. (Butor 1972, p. 10)[1]

Quoi qu'il se passe entre ce point de l'aller et ce point de retour qui se confondent, pour un observateur extérieur, l'état supposé du premier ne change pas parce qu'un individu l'a quitté pour un certain temps (mais il est possible que le regard de ce dernier sur ce point de retour, se modifie (cf. Kanae, 2008)). De plusieurs points de vue, cet état de stabilité est souligné au cours de la restitution de l'expérience

---

1 Les mots faisant référence à la stabilité sont mis en soulignés par nous.

de mobilité académique courte, le plus souvent parce qu'il n'est plus à portée de main ou plutôt parce qu'il n'est plus « le monde à portée » (Schütz, [1971/1987] 2008, p. 122) ou parce qu'il vient d'être retrouvé. Dans ce premier temps, la situation d'expérience de mobilité se présente à nous comme une suite d'éléments restitués attestant de la stabilité de la société, de la vie quotidienne : ce phénomène concerne aussi bien les lieux que les temporalités, que les actions ou les relations sociales dans leurs densités respectives. Institution et stagiaires, chacun à leur façon, travaillent à maintenir l'image d'une stabilité, d'un équilibre assuré. Le voyage lui-même qui manifeste pourtant la coupure d'avec ce contexte stable est présenté sous une forme anticipée, et ce à plusieurs niveaux. Avant le départ, c'est aux représentations stabilisatrices qu'est portée la plus grande attention.

7.1.1 Traces du réseau social primaire et ses fonctions

Les écrits de restitution sont traversés par des marques de mise en place progressive d'un nouveau réseau social dont l'importance en termes de vécu ne fait aucun doute. Cependant, les réseaux « anciens » (Berger et Luckmann, 2006), antérieurs au départ vers la France, ceux qui relèvent du quotidien au Japon, continuent à se manifester pendant le séjour dans divers passages.

D'après les discours de Shizue (2008 rapport UV) et d'Asami, nous comprenons que le réseau social qu'elles possèdent au Japon s'organise autour de trois pôles distincts : la famille, les amis, ceux avec qui le lien tient de l'intime, et les connaissances, ceux avec qui le lien est plus distendu, par exemple les collègues de travail. Avec les individus classés dans les deux premières catégories, on partage le temps libre et la parole, en particulier celle des mots de salutation ; avec les troisièmes, on se situe dans le temps contraint et la parole économisée ou pesée. Au-delà, pour Asami, les individus sont des « inconnus de vue » (見知らぬ人/*mishiranu hito*) :

fragment 7–1

最初は相容れない者同士であっても交流することで必ず何か生まれます。私はこの研修で身をもってそれを体験しました。まず、それはたった一言の“こんにちは”から始まります。この一言が、相手に驚くほどの安心感を与えます。日本にいれば、家族と仲のよい友人、顔見知りの人くらいにしか挨拶することが

ありませんが、フランスでは見ず知らずの人が気さくに挨拶をしてくれます。

Au premier abord, même s'il y a des gens avec qui le tempérament ne semble pas compatible, quand il y a des échanges, obligatoirement, quelque chose naît. Moi, avec ce stage, j'en ai fait l'expérience [=*taiken*]. D'abord, ça, c'est quelque chose qui commence avec un simple mot « bonjour ». Ce mot donne un sentiment d'apaisement à l'interlocuteur au-delà du croyable. Si on est au Japon, c'est une salutation qu'on utilise seulement pour la famille, les amis avec qui on s'entend bien, les personnes qu'on connaît de vue. Mais en France, même de parfaits inconnus vous saluent. (Asami 2008 rapport UV)

Le pôle de l'institution académique n'apparaît pas ici nommément mais nous le devinons qui permet la sécurité mentale des étudiants (Emiko 2008). Il est représenté à la fois par les enseignants accompagnateurs et par l'organisation interne du contexte académique avec ses degrés d'ancienneté (« cadets »/*kohai*, 後輩 ; « aînés »/*sempai*, 先輩).

7.1.1.1 La famille et ses fonctions stabilisatrice et sécurisante

L'appartenance rappelée à ce pan d'un réseau social primaire, qui apparaît dans le journal de bord, et dans cette fonction stabilisatrice, prend des connotations de sécurité psychologique et physique ; elle renvoie aussi à un certain nombre d'avantages dont il est possible de bénéficier :

– psychologiquement, éviter de se sentir seul : c'est le cas de Rena (2007 journal de bord) appelant sa famille et ses amis avant le départ ;
– en cas de maladie, de « coup dur » ou de « coup de cafard », trouver quelqu'un sur qui s'appuyer[2]. Par exemple, Miyuki sentant qu'elle commence à être malade décide de ne pas suivre la sortie culturelle de l'après-midi et de rentrer à l'hôtel. Elle éprouve alors un moment de « mal du pays » :

fragment 7–2
風邪ひきだし、一人だし、アパートに帰っても誰もいないし、心細くなって家族に電話する。遠いところに来てしまったと思う。

---

2 C'est quasiment dans son sens propre que ce verbe doit être pris pour Shoko (2008 journal de bord) qui, à force d'avoir trop marché, se retrouve handicapée et doit compter, pour le quotidien, sur les autres du groupe dont nous savons, à ce moment-là du séjour, qu'ils ne sont plus des « inconnus » mais ont été assimilés à la catégorie « amis » des réseaux sociaux anciens.

せめて夕食でも作ろうと思い立つが、卵は無駄に割るし、できもしない料理を作ろうとするし、失敗が続くのでもう何もしないことに決める。割った卵はオムレツになった。寝る。

J'ai un rhume, je suis seule, même si je rentre à l'appartement, il n'y a personne. Comme je me sens le cœur serré, j'ai téléphoné à ma famille. Je sens que je suis venue dans un endroit très loin. Je me décide au moins à préparer le dîner, mais je casse inutilement des œufs, je me mets à faire de la cuisine qui n'est pas à ma portée, les échecs continuent donc je décide ne plus rien faire. Les œufs cassés sont devenus une omelette. Je dors. (Miyuki 2008 journal de bord)

Trois jours après, elle relate à peu près le même scénario : manque de forme physique, coup de téléphone à la famille. Seule différence, l'enseignant en charge de l'UV, le représentant de l'institution qui relève d'un pôle non mis en avant précédemment, lui apporte quelque chose à manger.

La famille permet aussi :

– de bénéficier de « faveurs » : pouvoir participer au stage (Yayoi 2007 brochure ; Megumi 2007 brochure ; Emiko 2008 rapport UV ; Norio 2008 rapport UV) ;
– d'orienter certaines activités sur place, comme celle de l'achat de souvenirs, ou comme celle de visites de lieu (Yukari va à Roland-Garros l'avant-dernier jour parce que ses parents lui ont dit de le faire) :

fragment 7–3

その後、母の買物をしにヴィトンへ行った。クレジットカードが月10万の制限をつけていたのを忘れていたので、bagはかえなかった。

Après, je suis allée chez Vuitton pour faire un achat pour ma mère. Mais j'ai oublié que j'avais mis une limite de 100 mille yens à ma carte de crédit, donc je n'ai pas pu acheter le sac. (Kimiko 2008 journal de bord)

7.1.1.2 Les pairs et leurs fonctions stabilisatrice et sécurisante

Les relations entre étudiants japonais fonctionnent à partir de principes dont les traces sont données le plus souvent en creux : c'est parce que l'expérience de mobilité bouscule momentanément le système dans lequel ils sont intégrés qu'ils deviennent apparents. Mais un nouveau, « de rechange », secondaire (Berger et Luckmann, 2006), se met très rapidement en place qui combine principes de relations académiques usités et validés au Japon et affinités particulières.

Il y a par exemple la différenciation par université ou par formation académique, ce qui est souligné en général *a contrario* :

fragment 7–4

シナリオの劇で問題があったときも、市大・府大関係なく、みんなで集まってくれて助けてくれたこと、本当に感謝しています 。

Quand il y a eu des problèmes pour le scénario de la pièce de théâtre, qu'on soit d'Ichidai ou de Fudai, tout le monde a bien voulu se réunir et m'a aidée, et j'en suis reconnaissante. (Kayako 2008 brochure)

Kimiko (2008 rapport UV) mentionne le fait qu'elle n'est pas mise dans la même classe qu'une autre étudiante de son UFR.

Un autre groupe significatif est le club d'université, bulle socialisatrice à laquelle le stagiaire se sent appartenir, qui freine ou autorise la participation au stage (Yayoi 2007 brochure ; Chiaki 2008 rapport UV ; Momoko 2008 enquête RI).

À l'intérieur de chacun de ces groupes (université, UFR, département, club d'université) s'inscrit le principe de la relation kohai/sempai – moins âgé/plus âgé –, c'est-à-dire une relation spécifique d'échanges réciproques, de « donnant/donnant » : « l'expérience de la vie » pour les plus âgés et les savoirs, savoir-faire, etc., transmis aux moins âgés contre l'écoute respectueuse et l'« assurance d'une protection » en cas de problème. Par exemple, Tamako, Yuichi et Kayako (dans la postface de la brochure en 2007) sont les seuls à vouloir « rendre » ce qu'ils ont reçu dans le stage à leurs successeurs à l'université :

fragment 7–5

フランス語を勉強している後輩たちには、積極的にこの研修に参加してもらいたいと思います。

Aux nouveaux qui apprennent le français, je veux [dire] de participer à ce stage de toutes leurs forces. (Tamako 2008 rapport UV)

Le système « kohai/sempai » permet normalement d'éviter l'isolement et l'insécurité psychologique provoqués à l'intérieur du monde académique mais aussi dans le voyage à l'étranger par exemple :

fragment 7–6

また、今回のセミナーでは、初め、4回生が私だけという事もあり、一緒にセミナーに参加する人達と仲良くなれるか不安でした。しかし、現地で生活を共にし、劇を創り上げていく中で、自然にその不安は消え、今ではとても大切な仲間となりました。

> Et puis, pour ce séminaire, au début, comme 4e année, c'était moi seulement, et je me suis demandé si je pourrais bien m'entendre avec ceux qui participaient au séminaire. Mais, en vivant ensemble sur place, en mettant sur pied la pièce de théâtre, cette inquiétude a naturellement disparu, et maintenant, ils sont devenus des camarades très importants [pour moi]. (Ayako 2007 brochure)

Les stagiaires les plus sensibles à cet élément – les plus âgés, semble-t-il – notent leurs craintes et l'évanouissement de celles-ci au fur et à mesure du déroulement du stage.

Le système « kohai/sempai » serait-il donc déconnecté de l'expérience de mobilité ? Dans le moment du stage en train de se vivre peut-être à certains instants[3], mais pas toujours. Il faut par exemple que les stagiaires « classent » les temps construits par l'institution et passés avec « les tuteurs » dans des activités du tutorat. Or ces dernières sont incluses dans l'emploi du temps officiel, donc revêtent de ce fait une coloration scolaire, alors que leurs contenus peuvent prendre des formes ludiques. Les stagiaires tentent de traduire ce système à la fois par une catégorisation en « cours », c'est-à-dire comme avec les professeurs en titre ou bien en s'appuyant sur la relation « kohai/sempai », la seule à même d'exprimer au Japon ce temps contraint d'apprentissage sous la direction d'un individu non enseignant : Rena note ainsi à propos des activités théâtrales que « *quant à ces cours, ce sont les étudiantes en master Mathilde et Chloé qui les ont assurés* » (この授業は大学院生の[Mathilde] と[Chloé]とが担当してくれた)[4] (Rena 2008 rapport UV).

[3] Il y a en fait un changement de statut qui se joue dans le déroulement du stage : « l'étudiant » devient « stagiaire ». Cette nouvelle qualité ne signifie pas qu'il perde l'ancienne. C'est une qualité de nature cumulative.

[4] Le japonais fait une distinction plus nette et significative entre les étudiants de licence et les autres, l'entrée en master ou en doctorat n'étant pas automatique mais soumise à examen. Par ailleurs, dans ce passage, Rena utilise la formule pour dire que l'action faite par les protagonistes est « en faveur de ».

7.1.2 Traces de l'institution universitaire et de l'autorité enseignante

7.1.2.1 Le cadrage temporel par l'institution et sa fonction de sécurité

Dans les écrits de restitution, les références au temps apparaissent multiples et liées à des temporalités de nature diverses : temporalités du stage (durées, rythmes) ; temporalités individuelles (temporalités étudiantes en général ou plus spécifiques (langue, spécialisation), temporalités personnelles) ; temporalités collectives (historiques, nationales, « culturelles », sociales (âges de la vie)) ; les temporalités cosmiques (cycles circadiens et saisonniers[5]). En amont du séjour, et dans le but de construire un programme académique digne de ce nom, l'institution, via ses représentants, s'empare du « calendrier », et redéfinit dans le cadre de l'expérience de mobilité le quotidien et le hors-quotidien, un élément structurant de la situation d'expérience en jeu.

Quand le stage commence-t-il ?

Pour tenter de répondre à cette question, nous proposons de partir des données institutionnelles en notre possession qui permettent de déterminer pour les deux années de notre recherche les calendriers de réalisation des séjours. Il est nécessaire dès ce niveau d'envisager la pluralité de la dimension temporelle : les institutions japonaise et française ne travaillent pas forcément avec le même calendrier, et des données géophysiques ont des conséquences : à titre d'exemple, signalons que le jour du départ de la France et de l'arrivée au Japon est toujours forcément différent du fait du décalage horaire. Nous considérons cependant la temporalité institutionnelle japonaise dans son ensemble comme le point fixe dans une détermination « neutre », c'est-à-dire « non vécue », de la durée. À partir d'elle, nous pouvons observer les durées proposées par les étudiants pour le même séjour et les oscillations temporelles ou rythmes qu'ils y impriment.

Trois documents permettent de « cadrer » temporellement le stage institutionnel : les annonces de l'ouverture des stages faites par le Bureau des relations internationales sur le site de l'UPO ; les guides de l'étudiant des années 2007 et 2008 fournis par le CILFAC aux stagiaires ; les

5 Nous ne développerons pas ce point ici.

brochures *Paroles des stagiaires*. Comme pour le voyage, trois périodes se dégagent : avant, pendant, après. La deuxième constitue le noyau du dispositif académique et celle qui se laisse la plus facilement appréhender, et « autour » de laquelle institutions japonaise et française se retrouvent globalement. L'amont et l'aval de ce noyau sont gérés par la première seulement.

Il s'écoule environ huit mois entre la première initiative institutionnelle concernant le stage en France (réunion d'information) et la dernière (publication de la brochure *Paroles des stagiaires* qui assure en même temps la clôture de la période globale d'un stage et l'articulation à l'année suivante).

Il nous faut cependant ne pas perdre de vue que ce calendrier est une reconstitution *a posteriori* du déroulement institutionnel du stage. Certaines dates, qui émergent actuellement tels des points de repère, ont été intégrées au fur et à mesure de l'avancement du programme dans le temps : en 2007, par exemple, les séances de préparation pour le théâtre (au Japon) ont été décidées au fur et à mesure « des besoins » ; en 2008, nous connaissons l'existence d'un mail du 6 octobre, soit une semaine après le retour, qui rappelle les échéances de remise de travaux. Les candidats au voyage n'ont donc jamais eu de vision synoptique du séjour de mobilité, en particulier en ce qui concerne les périodes de l'amont et de l'aval que nous définissons, pour la première, comme le temps et les actions ouverts par l'institution pour permettre la réalisation du voyage et du séjour en France (ou noyau), et la seconde, comme le temps et les actions nécessaires à la mise en archive au niveau de l'établissement académique de l'effectuation de ce voyage et séjour. La période de l'amont est un temps qui, d'un point de vue institutionnel, peut se caractériser par sa dimension sélective et intégrative : il faut « rassembler » les candidats au stage, leur faire passer, à la manière d'une épreuve initiatique, un test linguistique[6], organiser des « réunions » d'explication. L'amont est une période d'actions centripètes. La période de l'aval, au contraire, se veut centrifuge. Elle englobe le temps des différentes dates de mises en mots dans les écrits de restitution et de leur remise, mais elle ne se confond pas avec lui. Elle correspond à un élan d'ouverture vers l'extérieur, mais vers un extérieur d'une certaine façon familier puisque situé au Japon.

---

[6] Pour les étudiants de l'UPO seulement. Il n'a en réalité jamais fonctionné comme test de sélection.

7.1.2.2 Le rôle de conseil des enseignants du Japon

À ce niveau, les enseignants au Japon jouent un rôle de conseil (Emiko 2008 rapport UV ; Yuichi 2008 fiche RI) dans la participation même au stage : « *C'était aussi recommandé par Madame P.* » (P.先生のすすめもあ[った]) (Kumiko 2008 fiche RI).

7.1.2.3 Les restitutions d'expérience de mobilité antérieures et leurs fonctions sécurisante et incitative

Invoquer la brochure des stagiaires comme moyen de faire émerger des images de l'expérience de mobilité avant qu'elle ne se déroule, c'est aussi rappeler que l'institution n'est pas la seule à jouer ce rôle. Les stagiaires de l'année précédente, à travers leurs discours connus directement (relations personnelles) ou indirectement (*Paroles des stagiaires*), en constituent *a priori* un autre, dont nous n'avons que de rares indices dans les écrits de restitution : Tamako (2008) qui veut se mettre au service de ses successeurs (rapport UV ; enquête RI) ou Ayako (2007) qui décrit ce processus de passage d'une attirance pour l'objet France. Celle-ci semble de prime abord ne s'appuyer sur rien de solide, un vague je-ne-sais-quoi, mais elle constitue en réalité une raison autosuffisante (il n'est pas indifférent que l'attirance porte sur un critère positif), qui est, dès lors, travaillée ensuite par un sentiment de regret et d'envie mêlés : Ayako, qui attend la quatrième année pour participer, sent qu'elle a laissé passer sa chance de transformer un séjour en France en bénéfice de distinction. En effet, la forme d'expérience à laquelle elle se montre sensible, d'après ce qu'elle en dit, s'éloigne totalement des dimensions académiques portées par l'institution. Elle revendique une qualité spécifique, non comptable : l'obtention du label « est allé en France » pour le surplus de distinction qu'il apporte à ceux qui le possèdent. C'est cela même qu'elle a perçu dans les discours de l'amie ayant déjà sauté le pas de la participation au stage :

fragment 7–7

「なんとなくおしゃれなイメージ」これが、私がフランス語を始めたきっかけでした。2回生の時、夏休みに大学から短期語学研修に行けるという案内があり、少し興味はありつつも、フランス語をあまり熱心に勉強していなかった私は、躊躇して参加しませんでした。その後、参加した友達から、フランスでの生活や見たものについて聞く度に、なぜ行かなかったのだろうと後悔していました。

それ以来、ずっとフランスに行きたいと思い続け、今年やっと念願叶ってフランスセミナーに参加する事ができました。憧れていたフランスでの生活は、私の想像以上に素晴らしいものでした。見るもの全てが新鮮で、夢のようでした。

Un « je ne sais quoi d'image chic », ça, c'est la raison pour laquelle j'ai commencé le français. Quand j'étais en deuxième année, il y a eu une annonce de la part de l'université comme quoi on pouvait participer à un stage de langue court, et ça m'a un peu intéressée, mais comme je n'avais pas étudié très sérieusement le français, j'ai hésité et je n'ai pas participé. Après, quand j'ai entendu une amie parler de sa vie en France et de ce qu'elle y avait vu, j'ai complètement regretté de ne pas avoir participé. Dès lors, j'ai continué à penser que je voulais aller en France, et enfin cette année, j'ai pu participer au séminaire français. La vie dans la France désirée [*akogare*] a été merveilleuse et bien au-delà de ce que j'avais pu imaginer. Tout ce que j'ai vu était dépaysant et c'était comme un rêve. (Ayako 2007 brochure)

Remarquons que la forme d'expérience anticipée par Ayako ne trouve sa véritable et pleine expression qu'au retour, lorsqu'elle devient monnayable en termes de distinction sociale au Japon. D'après ce passage, nous ne savons pas sur la base de quels éléments elle a construit sa mobilité sur place.

Il conviendrait d'élargir cette liste des circuits de construction des situations de l'expérience de mobilité en amont en y intégrant les discours de tiers non impliqués directement dans le séjour. Shizue (2008) évoque ce cas :

fragment 7–8

よく海外旅行に行く友人に、今まで行った中で1番良かった国はどこかと聞くと、フランスだと言いました。[…] 行く前は、そんなに良い国なのかと信じられませんでしたが、[…]

J'avais demandé à un(e) ami(e) qui va souvent en voyage à l'étranger quel était le meilleur pays où il/elle était allé(e) jusqu'à présent, et il/elle m'avait dit la France […]. Avant d'y aller, je ne croyais pas que ça pouvait être un pays aussi bien, mais… (Shizue 2008 rapport UV)

7.1.3 L'anticipation du voyage

L'anticipation du voyage mise en place par l'institution dans la construction du programme et dans la diffusion de ce dernier sur les campus permet aux candidats au voyage de se représenter dans un environnement et un contexte autres et par cette préparation mentale qui stabilise leurs projections dans l'ailleurs, de se sentir assez « forts » pour partir.

Dans les écrits de restitution, trois catégorisations de lieux émergent. Deux peuvent être qualifiées de « spontanées » : les étudiants posent comme donnée l'existence des entités « France » et « Japon » et distinguent les lieux célèbres des autres (Paris, les sites touristiques). La dernière peut être dite « provoquée », quand en 2008, répondant à la prescription concernant le rapport UV, ils se penchent sur la question de la ville (universitaire, nouvelle, historique, etc.). Nous les examinons ici successivement.

7.1.3.1 Traces de l'anticipation du stage via le programme

L'institution appose encore sa marque sur les rythmes du séjour. Le programme des stages a été établi en concertation par les enseignants concernés des deux universités. Il se divise en deux parties qui se repèrent dans les guides de l'étudiant distribués aux stagiaires pour chaque année respective. Une partie concerne le temps géré directement par l'institution sous forme de cours de langue, de sorties culturelles encadrées, de séances de tutorat (théâtre en 2007), de rencontres formelles et qui s'inscrit globalement dans la période du lundi au vendredi, et la seconde correspond aux deux jours du week-end et aux autres éventuelles journées libérées des activités académiques : leur organisation est laissée aux stagiaires eux-mêmes, sous réserve de respect d'un certain nombre de consignes de sécurité (déplacements à plusieurs, « couvre-feu », etc.). Une exception cependant en 2008 : le deuxième week-end est réservé à un accueil en famille.

Les formes qui émergent en amont, sous l'impulsion de l'institution, ressortissent au domaine de l'apprentissage linguistique ou culturel : nous supposons qu'elles sont privilégiées momentanément parce qu'elles correspondent le mieux au modèle légitimé de l'expérience de mobilité dans un environnement académique.

En 2007 et 2008, les documents préparés par le Bureau des relations internationales pour le site internet de l'UPO précisent que le but du stage est de « développer des compétences de communication en "langue française"[7], de [travailler à] la compréhension de cultures étrangères

[7] À noter, en 2008, un changement d'importance dans la formulation en japonais, très difficile à rendre en français puisque la différence porte sur un mode d'écriture du mot lui-même : il ne s'agit plus de *futsugo* (仏語), soit la formulation la plus littéraire et officielle du « français » en japonais, mais du *furansugo*, ou le « français »（フランス語）, une langue plus intégrée à la vie quotidienne contemporaine (sur ce point, voir Pungier, 2008b).

[ibunka], d'approfondir les échanges internationaux » (texte de 2007 : 仏語のコミュニケーション能力を高め、異文化を理解し、国際交流を深めることを目指す).

Dans une première étape d'observation et d'analyse, nous pouvons y lire comme un moment de coïncidence entre des formes officielles de présentation de l'expérience de mobilité (l'institution offre par essence un accès à des cours de langue et à des savoirs culturels) et des possibilités de réalisation d'un « rêve » chez les étudiants.

Ces propositions de l'institution d'occupation du temps sur place et des actions en découlant paraissent en symbiose avec les objectifs attribués à leur participation au stage par les étudiants dans la fiche de renseignements des RI : ils désirent se rendre en France pour la culture, la langue, la société, les rencontres.

Mais, nous devons noter aussi que l'institution elle-même ne limite pas l'expérience de mobilité à ces formes d'expériences possibles. Le document d'annonce du stage des RI est décoré d'une photo de Tour Eiffel se découpant dans un ciel bleu, et il est précisé que les sorties culturelles se feront sous la conduite d'un « guide "français" »[8]. L'institution laisse donc apparaître une autre forme possible d'expérience de mobilité, la visite touristique, dont les étudiants ne se saisissent pas d'entrée de jeu, semblant refouler dans un premier temps des motivations de cet ordre : leur paraissent-elles incompatibles avec l'image qu'ils se font du rôle de l'institution et celle du stage en France, lorsqu'il faut les évoquer noir sur blanc ? C'est une hypothèse que nous aimerions privilégier ici, sans pouvoir néanmoins la confirmer. Nous notons cependant qu'une fois rentrés, nombreux sont les étudiants à déplorer n'avoir pas assez préparé leur séjour en accumulant « des connaissances » tant linguistiques que culturelles (à l'UPO : Asami ; Chiaki ; Kikue ; Kimiko ; Kumiko ; Naoko ; Norio ; Satomi ; Tamako ; Yuichi ; Yukari ; à l'UVO : Aiko ; Estuko, Isako ; Koko ; Masami). Effets du temps sur la perception des éléments significatifs liés à la mobilité ? Paradoxalement, au retour, alors que les stagiaires, dans des textes de restitution (l'enquête des RI), reviennent globalement à l'idée d'une mobilité permettant des formes d'expérience qui s'inscrivent dans une dimension académique

8 Le même changement de caractère dans l'écriture du mot « français » que celui signalé dans la note précédente intervient entre 2007 et 2008. En général, les visites ont été « guidées » par l'enseignant français en charge de cette partie du programme du stage.

(apprentissages linguistiques et culturels), l'enseignant en charge de l'UV propose dans la brochure *Paroles des stagiaires*, que ceux-ci ont pu avoir en main avant leur départ[9], d'en intégrer d'autres : apprentissage élargi à la dimension non académique ou à celle de l'intime, à celle de l'expérience biographique.

7.1.3.2 Évoquer des lieux pour anticiper le voyage : Japon et France, une différence

France et Japon[10] sont deux lieux dont la qualification en tant qu'échelon de division territoriale abstraite ne tient généralement pas plus longtemps que le temps qu'il faut pour écrire leurs noms. Dans ce premier repérage où ils apparaissent conjointement, les étudiants utilisent plusieurs techniques pour les individuer. Kanae, par exemple, établit une distance de type temporel en citant le critère du décalage horaire. Puis, dans les lignes qui suivent, elle choisit une optique de personnalisation de son discours en attribuant à chaque pays le privilège d'avoir accueilli un moment de son existence, mais ce pour des durées non comparables : la France devient le pays où « elle a vécu » (« フランスで暮らしていた ») et le Japon celui où « elle est née et a grandi » (« 自分が生まれ、育った国である日本 ») (Kanae 2008 fiche RI).

Cette catégorisation amène deux conséquences : le surgissement du principe de la différence comme mode d'approche du réel, qui se révèle lui-même complexe, d'une part, et d'autre part, la transformation de chacun des objets en point de fixation et de cristallisation de représentations sociales.

Les fonctions attribuées à chacune de ces deux unités territoriales et administratives ne peuvent plus être pensées que comme une sorte d'entrée en « matière » automatique, le mode de la différence, avec ou non précision de ce sur quoi porte la mesure :

fragment 7–9
私が今回の研修で一番に興味を持ったのは、日本とフランスの大きな違いについてです。

[9] Pour 2007, il s'agit de la version 2006 et en 2008, de celle de 2007 : nous pensons que les stagiaires de 2008 l'ont tous reçue.

[10] Ou vice versa : l'ordre d'entrée des termes n'a pas d'influence sur la manière dont ces entités sont gérées dans les restitutions ; il semble simplement que le nombre d'occurrences du deuxième type soit supérieur.

> Ce qui, moi, m'a le plus intéressée avec ce stage, c'est ce qui concerne les grandes différences/(la grande différence) entre le Japon et la France. (Shizue 2008 rapport UV)

La paire « Japon/France » (ou France/Japon) se construit autour du principe de la différence. Autrement dit, ce dernier figure le lien qui les unit dans la représentation, voire peut être appréhendé comme une matière liante qui les fait tenir ensemble.

7.1.3.3 Évoquer des lieux pour anticiper le voyage : la France, un pays aux images héritées

Par ailleurs, les entités territoriales et administratives, qui pourraient être exprimées sous forme de chiffres, s'effacent au profit d'images (Augé, 1997), au profit d'entités imaginées :

> fragment 7–10
>
> この劇のために、布に日本とフランスをイメージして絵を描き、衣装を作ったりもした。
>
> Pour ce théâtre, on a dessiné sur du tissu l'image du Japon et de la France et on a fait des costumes. (Yoko 2007 rapport UV)

Ainsi, « la France » et « le Japon » correspondent à des objets symboliquement chargés. Ils peuvent alors faire l'objet de ce qui pourrait être perçu comme des développements indépendants, en particulier pour « la France » :

> fragment 7–11 A
>
> ベルサイユの庭園は本当にきれいで、最初見たとき、言葉が出なかった。あんな場所にいたら愛にあふれる気持ちになって、愛の国になるのも理解できる。
>
> Les Jardins de Versailles étaient vraiment beaux, et d'abord quand je les ai vus, j'ai perdu mes mots. Si on va dans un tel endroit, on ressent un débordement d'amour et on peut comprendre que ça devienne le pays de l'amour. (Ken'Ichi, *Mariko*, Tetsuya 2007)

> fragment 7–11 B
>
> 以前より、農業国でもあり、先進国でもあり、古くからのものが残る歴史の国でもあり、芸術の国でもあり、直にふれてみたいと思っていた。

Depuis bien avant, comme c'est un pays agricole, comme c'est un pays développé, comme c'est en même temps un pays d'histoire où restent des choses qui datent, comme c'est aussi le pays des beaux-arts, j'ai pensé que je voulais le voir directement. (Kimiko 2008 « portfolio »)

fragment 7–11 C

私がフランスに行く前にフランスという国に対して抱いていたイメージは、おしゃれ、かわいい、パンがおいしい、おいしいものがいっぱい、少し治安が悪くてひったくりが多い、などという感じで、ほとんど何も知らない状態で自分にとって魅力的な部分だけを過大評価していた。

Moi, l'image de la France que j'avais avant d'y aller, c'était : [un pays] chic, mignon [*kawaii*], du bon pain, beaucoup de choses délicieuses, un peu d'insécurité et beaucoup de pickpockets, etc., ce genre de sentiments. Moi qui ne savais presque rien, j'avais surévalué les parties positives. (Yukari 2008 rapport UV)

Dans cette analyse des images qu'elle a pu avoir de la France, Yukari souligne le fait qu'elle les a héritées. Dans la suite de son texte, elle remarque aussi qu'elle a opposé cette France idyllique à son contraire, incarné par le Japon.

7.1.3.4 Évoquer des lieux pour anticiper le voyage : la ville

Les villes apparaissent convoquées dans les écrits de restitution suivant deux modes d'approche : la ville se confond avec l'archétype d'un urbanisme qui a des règles dont les effets se voient à l'œil nu – parce qu'elle est « la première "curiosité touristique" » ? (Urbain, 2002, p. 182) – ou bien elle se rigidifie en « agglomération » et a pour ambition d'orienter les écrits des étudiants, de les structurer suivant l'axe « ici et là-bas » en se donnant comme élément de comparaison. C'est plutôt le premier mode qui a la préférence des stagiaires mais les prescriptions de 2008 d'« observer les villes françaises, et [de dire] comment elles sont différentes d'Osaka et de la ville de Sakai » sont suivies par plusieurs étudiants. Peut-être d'ailleurs cela devient-il une aubaine : ainsi Naoko (2008 rapport UV) n'a-t-elle pas à essayer de rendre compte sur autre chose…

Si quatre villes sont proposées à l'observation en 2008, équitablement partagées entre les deux pays – « *France et Japon, Paris et Osaka, Cergy et Sakai : il y a beaucoup de différences* » (Shoko 2008 rapport UV) – en réalité une seule a la capacité de retenir l'attention des stagiaires au-delà

d'une demande académique et d'être l'objet d'un motif thématique qui peut se retrouver dans tous les genres d'écrits : il s'agit de Paris[11].

7.1.3.5 Évoquer des lieux pour anticiper le voyage : l'exemple de Paris

Le passage suivant extrait du texte pour la brochure de Yoshihiro permet de comprendre qu'il existe une relation d'équivalence entre Paris et la France et les lieux et monuments célèbres de Paris et la France, puisque c'est leur visite qui déclenche l'impression d'être en France :

> fragment 7–12
> ようやく週末にルーブル美術館やモンマルトルの丘など有名な観光地へ行くことができ、フランスにいるんだと実感できて、少しではあるけどフランスの文化を肌で感じて、やっと少し余裕を持つことができた。
>
> Enfin, le week-end, j'ai pu aller sur des sites touristiques célèbres comme la colline de Montmartre ou le Musée du Louvre, etc., j'ai pu me sentir en France, j'ai pu « toucher », même si ce n'est qu'un peu, la culture française, enfin, j'ai pu respirer un peu. (Yoshihiro 2007 brochure)

Poser que Paris, c'est la France, objet de désir (« akogare »), permet de mieux comprendre la place d'élection et le traitement de faveur que lui réservent les stagiaires dans leurs écrits de restitution de séjour. Pour Satomi (2008) qui, suivant les prescriptions, travaille dans son rapport pour l'UV à comparer Osaka et Paris, si ce sont bien toutes les deux des « urbs », la première n'est pas plus qu'une « ville » (町) alors que la seconde est une « cité » (街)[12].

Ikuko la caractérise comme « *l'exemple même de la ville, objet de toutes les aspirations* ([= *akogare*]) » (2007 brochure). Elle symbolise le lieu de réalisation des projets futurs :

> fragment 7–13
> 9月11日から約三週間、私はセルジーに行ってきました。セルジーというのはパリ郊外にある町で、出発前はパリ観光するのを心待ちにしていました。

---

11 À l'exception de Kanae, les étudiants n'utilisent pas l'expression « Paris ville fleur » signalée par M. Himeta (2006, p. 33).

12 La nuance entre les deux termes qui se prononcent de manière identique (*machi*) est assez difficile à rendre en français. Le premier kanji évoque plus la ville topographique, construite et le second la ville comme lieu d'activités d'hier à aujourd'hui.

> À partir du 11 septembre et pour trois semaines environ, moi, je suis allée à Cergy. Cergy, c'est une ville qui se trouve dans la banlieue de Paris et avant de partir, j'avais une grande envie de faire du tourisme à Paris. (Yayoi 2007 brochure)

Cette réduction de Paris à un musée vient aussi du fait que la ville est pensée comme accueillant beaucoup de musées de telle sorte que « sortir à Paris », c'est « aller au musée » :

> fragment 7–14
>
> 研修中土日は、大学がお休みだったため、パリに出て色々な美術館をめぐった。
>
> Les samedis et dimanches du stage, comme c'était congé pour l'université, on est allés à Paris et on a fait le tour de beaucoup de musées. (Masami 2008 enquête RI).

Dans notre corpus, le pouvoir d'attraction des regards, de captation des activités du temps libre chez les stagiaires généré par Paris n'a été remis en cause qu'une seule fois par Yuichi qui regrette d'avoir cédé à la facilité de la capitale.

7.1.3.6 Évoquer les autres pour anticiper le voyage

Les développements précédents comportent une certaine ambiguïté. « La France » *objet* de désir semble être personnalisée, acquérir une autonomie d'action, s'individuer sans que ses habitants soient convoqués comme participant à son existence. Les étudiants établissent une distinction dans l'approche du « pays » et des « gens » qui le construisent. Les remarques sur les individus apparaissent dans les écrits de restitution du retour sous la forme d'une comparaison entre une situation d'avant expérience et celle au retour. Ce qui nous intéresse ici est moins le fait que certains stagiaires estiment avoir changé « leur image » des Français que le fait qu'ils rappellent qu'ils sont justement partis avec ces représentations en tête qui leur permettaient de se créer un décor dans lequel se projeter avant le départ et de prendre les précautions psychologiques qui s'imposent.

Ces représentations des Français, plutôt négatives, ne nous sont connues qu'*a posteriori*, alors que les stagiaires se déclarent satisfaits de leur stage. La raison en est simple : à ce moment-là, ils peuvent en invoquant *leur expérience vécue*, les infirmer ou les confirmer. Ils jettent aussi un regard sur l'origine de ces images : ils déclarent qu'elles étaient en eux (Takako 2007 brochure ; Ken'Ichi 2007 brochure) ; qu'ils les portaient en eux (Satomi 2008 rapport

UV) ; ils constatent qu'ils les avaient construites « naturellement » « en un clin d'œil » (Ken'Ichi 2007 brochure). Seule Rena va jusqu'à l'assimiler à un préjugé personnel (私の偏見/*watashi no henken*) (Rena 2007 brochure).

Dans ce panorama, les Français sont « froids » (Ikuko 2007 brochure ; Masami 2008 enquête RI), « fiers/orgueilleux » (Takuya 2007 brochure ; Rena 2007 brochure ; Tetsuya 2007 brochure ; Satomi 2008 rapport UV), « regardent les autres pays de haut » (Rena 2007 brochure); ils sont « nationalistes » (Satomi 2008 rapport UV), « individualistes » (Masami 2008 enquête RI). La confirmation de tous ces traits de caractère se condense dans quelque chose dont chaque « Japonais » allant en France peut faire l'expérience avec leur attitude vis-à-vis de la langue ; ils refusent de parler anglais[13] :

fragment 7–15
行く前に「フランス人はプライドが高いから英語は絶対にしゃべらない」と聞いていたが(…)

Avant de partir, j'avais entendu dire que, comme les Français sont fiers, ils refusent catégoriquement de parler anglais, mais… (Takuya 2007 brochure)[14]

---

13 Pour Yuichi (2008 rapport UV), à part une élite (argument utilisé aussi chez Tetsuya 2007 rapport UV) ou dans les lieux touristiques, les Français ne comprennent pas quand on leur parle anglais.

14 Le rapport de cause à effet est souligné par nous. Cette absence d'échanges en anglais est vécue comme problématique parce qu'à la base, il existe un postulat considéré comme opérant dans le monde du tourisme, signalé par Yuichi (2008 rapport UV) (« Moi, jusqu'à auparavant, j'étais totalement persuadé que si on utilise l'anglais, on arriverait presque toujours à se débrouiller » (私は、以前までは「英語が使えればたいてい何とかなる」と思いこんでいた)). Ce stagiaire pose qu'« avec les touristes, on parle anglais ». Il semblerait même que ce postulat soit renforcé par la précision suivante : « *a fortiori* s'il s'agit de touristes japonais ». Les Français utilisant le français avec eux et non pas l'anglais, un décalage linguistique apparaît qui provoque un malaise. Pensés comme en situation de faiblesse, les touristes ne parlant pas français mais à qui on parle français ne comprennent pas et ils se sentent mal à l'aise, mal accueillis alors que la logique sous-jacente à l'œuvre est que celui qui se déplace, qui bouge peut prétendre à un certain confort linguistique, à un certain degré d'accueil. Ne pas utiliser l'anglais, même dans une situation de service (café, restaurant, grand magasin (exemple donné par Rena (2007 brochure)), c'est-à-dire faire preuve de non-coopération, est le signe lu comme « évident » d'une mauvaise volonté du côté français, le signe d'une fierté nationale-culturelle exagérée. La possibilité d'une non-maîtrise de l'anglais par les employés ou les garçons de café n'est, en général, pas envisagée.

Dans la description pas très rassurante, mais à ce niveau maîtrisée car « bien connue » des Français, nous trouvons encore les détails suivants : « ils sont blancs » (フランス人＝白人) (Ken'Ichi 2007 rapport UV) ; ils sont « gourmets » (美食家) (Satomi 2008 rapport UV) ; « ils aiment la discussion » (フランス人は論議好きである) (Takako 2007 brochure) ; « ils ne sont pas du tout ponctuels » (時間にはとてもルーズ) (Satomi 2008 rapport UV). Les deux premiers traits renvoient à une dimension esthétique et positive. Les deux derniers sont à lire en négatif similaires à celui du refus de parler anglais : le goût de la discussion est intrinsèquement déstabilisant car manifestant un usage de la parole spécifique, le non-respect des horaires, un manque de savoir-vivre en société[15].

Quoi qu'il en soit de leur traitement ensuite, nous analysons ces développements sur les Français pensés avant le départ comme des traces de neutralisation de leur dimension inconnue : donner l'autre à voir suivant une suite de traits posés comme caractéristiques, et partagés avec d'autres, permet de « penser » l'autre, de le « représenter » comme on le souhaite. Anticipant ce que les Français peuvent être, et malgré la suite de critères de définition qui contient en elle-même sa dose d'étrangeté et de curiosité (la donnée implicite étant que ce que les Français sont, les Japonais ne le sont pas), les candidats au départ *savent* à quoi s'en tenir (sur ce point). Les évocations des représentations sur les Français balisent l'inconnu du voyage. Ce ne sont pas des paroles en l'air mais des points d'appui discursifs qu'on peut suivre ou lancer, telles des fusées éclairantes, dans l'espace-temps imaginé, pour continuer à y avancer ; ce processus de conceptualisation de l'autre permet d'espérer ne pas se laisser surprendre à l'improviste lorsqu'on le rencontrera en chair et en os.

Ainsi, les étudiants puisent dans les représentations sur le monde et ses habitants qui circulent dans leur société d'origine celles qui stabilisent le décor environnemental dans lequel ils pensent qu'ils vont se retrouver.

Notons que Yukari est encore une fois la seule à dresser un parallèle en amont entre l'image qu'elle a des Français et celle qu'elle a des Japonais : aux premiers, des qualités, au second des traits négatifs[16].

---

15 Sur place, Kimiko ne peut s'empêcher de souligner la tolérance des Français qu'elle a rencontrés par rapport au retard des autres.

16 Son expérience vécue lui fait trouver un nouvel équilibre représentationnel ensuite.

7.1.3.7 Traces de craintes de déstabilisation dans le voyage à l'étranger

Cependant, l'anticipation du séjour ne passe pas que par des anticipations de découverte de lieux déjà *connus* et situés (même dans un imaginaire) ou par l'activation de représentations sur les Français afin de voir venir car « le voyage reste […] bien autre chose qu'un parcours anodin entre deux points différemment situés dans l'espace » (Christin, 2000, p. 11) : elle comprend aussi des craintes liées à tout ce qui entoure le connu : *l'inconnu.* Celui-ci prend plusieurs formes qui sont le plus souvent notées au moment de leur émergence, c'est-à-dire dans les journaux de bord au moment du départ. Nous les trouvons aussi rappelées une fois le séjour effectué, en particulier dans les enquêtes des RI. La description de certains traits attribués aux Français laissait déjà poindre le danger ou la difficulté d'être à l'étranger. Asami rappelle que la réalité de la difficulté dépasse l'imagination :

fragment 7–16

母語が通じない土地で暮らすことは、数週間とはいえ予想以上に困難だった。

Vivre dans un pays qui ne comprend pas votre langue maternelle, même pour quelques semaines, c'était plus difficile que prévu. (Asami 2008 enquête RI)

Par recoupement avec des éléments mentionnés par d'autres stagiaires, au cours du séjour ou à leur retour, nous comprenons que cette difficulté, qui est anticipée, n'est pas due aux « Français » dont les caractéristiques sont prédictibles mais à la nature même du voyage à l'étranger qui, outre la question linguistique (expression/compréhension entravées), pose sur l'absence de repères géophysiques (y compris climatiques) et sociétaux ainsi que sur l'absence de réseau social protecteur. Ainsi, l'inconnu n'est pas seulement pensé comme extensif à l'extérieur, à l'ailleurs, *aux autres*, ceux qui sont nationalement et culturellement marqués comme différents, mais aussi comme s'élargissant au cercle des mêmes :

fragment 7–17

昨日まで街であっても知らんぷりな言わば「他人」の人たち[…]

Jusqu'à la veille des gens, « des autres », qu'on aurait totalement ignorés si on les avait rencontrés dans la rue […] (Shoko 2008 enquête RI)

Au moment de leur départ en France, les stagiaires doivent faire face malgré leurs attentes par rapport au voyage en France à ce genre d'incertitudes concernant le voyage à l'étranger.

7.2 Traces des orientations et des dimensions de la situation d'expérience de mobilité pendant le séjour

C'est à partir d'une situation d'expérience de mobilité anticipée et ancrée dans une stabilité temporelle, actionnelle mais faiblement stabilisée d'un point de vue relationnel que sa réalisation concrète va être développée dans les écrits de restitution concernant cette période. Plusieurs directions de restitution de l'expérience s'offrent alors tant à l'écriture qu'à la lecture. D'une part, des passages vont être consacrés à la restitution de la dimension « extraordinaire » du voyage, dont nous avons vu qu'elle était pour une partie anticipée. D'un autre côté, et toujours dans la suite de cette perspective anticipatrice et stabilisatrice, le programme du stage va être mis en œuvre, adopté et adapté par les étudiants, entraînant des mises en place de routines, d'un nouveau quotidien construit autour d'un nouveau réseau social et d'activités répétées.

À l'intérieur de ce nouveau cadre global appréhendé sur place, et qui nécessite toutefois une période de latence avant sa stabilisation, surviennent « des premières fois » de divers ordres, quelquefois des « étonnements », mais aussi des rencontres, en un mot et à première vue, des surgissements d'événements plus ou moins forts : ces événements peuvent briser le déroulement, non monotone, du quotidien mais aussi se surajouter à lui.

Certains, mais pas tous car il y a des premières fois attendues – être en France, être à l'étranger, visiter tel ou tel lieu – ou bien souhaitées – émotions esthétiques, rencontres humaines –, sont des moments de déstabilisation qui doivent être gérés, « digérés », voire assimilés. Plusieurs moyens sont alors à disposition : l'assimilation à du connu même extraordinaire, c'est-à-dire un positionnement de l'événement dans la sphère du rêve, ou bien l'utilisation d'une protection adaptée, la manifestation de l'appartenance identitaire aussi bien pour soi-même que pour « les autres ».

7.2.1 Une variété de premières fois

Nous savons que tous les étudiants des stages en 2007 et 2008 y participent pour la première fois et que la plus grande majorité d'entre eux effectue là son premier voyage à l'étranger.

Les premières fois – *hajimete*/はじめて– surgissent à différents moments de réalisation de l'expérience de mobilité mais ce sur quoi elles portent modifie les dimensions de la situation d'expérience de mobilité et les développements discursifs qu'elles permettent.

La première fois peut d'abord être lue comme une simple marque chronologique dans le flux de l'existence, dans le déroulement de l'expérience de mobilité, comme un élément comptable : aller à l'UCP pour la première fois (Rena 2007 ; Akira 2008 ; Momoko 2008) ; prendre « le métro »[17] pour la première fois (Yukari 2008) ; chanter « ue wo muite aruko »[18] pour la première fois (Shoko 2008), voir un cirque en vrai (Yoko 2007), etc. Ces premières fois ne donnent pas lieu à développement ou à explication. En général, elles ne sont suivies d'aucune autre sauf quand il s'agit des premiers cours (最初の授業/« saisho no jyugyo ») (Moe 2007) – Chiaki, Kikue (2008) en tiennent une comptabilité précise dans leur journal de bord. Elles trouvent un pendant dans la « dernière fois ». Celle-là prend toutefois une coloration plus émotive.

Très proches dans leurs formes sont aussi « les premières fois » qui concernent des apprentissages cognitifs quelquefois linguistiques (éléments de prononciation par exemple chez Natsumi (2007), repris comme « difficulté » chez Naoko (2008)) mais pas toujours : Kimiko (2008) constate que la visite au Conseil général du Val-d'Oise est l'occasion d'entendre parler de la vie politique en France. Ces premières fois traduisent une prise de conscience : dans le bus qui l'emmène à l'aéroport pour rentrer au Japon, Kenta (2007) remarque ainsi que les voitures en France roulent à droite, et non pas à gauche comme au Japon.

Au-delà, les cas de « première fois » peuvent être classés en trois grandes catégories de situations de mobilité différentes, suivant que l'accent est mis plutôt sur le voyage *en France*, plutôt sur le voyage *à l'étranger*, ou bien sur *l'expérience* du voyage.

---

17 Il s'agit en réalité du RER.

18 « Marchons la tête haute ».

7.2.1.1 Les premières fois du voyage en France

Le voyage en France est codifié autour d'un imaginaire spécifique dont nous avons précédemment noté les traces d'anticipation que les étudiants avaient inscrites dans leurs discours de motivation à partir, et dont nous détaillons les éléments constituants ci-après. Dire « aujourd'hui, je suis allé(e) pour la première fois à Paris » (Yayoi 2007 ; Yoko 2007 ; Emiko 2008 ; Maki 2008) ou bien dire « pour la première fois, j'ai mangé "un macaron" (Michiko 2007), "une crêpe" (Rena 2007), "un kébab" (Norio 2008), "comme un menu" (Nana 2007) », c'est de même ouvrir un espace discursif codifié et spécifique d'où la surprise est, au fond, absente, malgré les exclamations de dépaysement ou l'expression d'une émotion (Yayoi 2007 rapport UV) qui surgissent : les rues sont bien alignées comme il faut, les maisons anciennes (Yoko 2007 rapport UV). Yoichiro ne se sent en France que lorsque ses yeux voient ce décor qu'il est venu voir et Ken'Ichi éprouve aussi un contentement à assister à quelque chose qui ressemble à une scène de théâtre dont il connaît à l'avance le rôle et le jeu des acteurs :

> fragment 7–18
>
> そして、パンを食べるということである。当たり前ではあるが、目の前で、フランス人がフランス語を話し、パンを食べているもしくはパンを手にしている。そういった、フランスそのままのイメージでいっぱいのフランスらしさを目の当たりにして、少しうれしかった。そのとき初めて、自分はフランスに来ているのだという実感を得た。そのことを今のことのように思い出すことができる。
>
> Et puis, il y a le fait qu'on mange du pain. C'est quelque chose d'évident, mais sous ses yeux, des Français parlent français et ils mangent du pain ou ils tiennent un pain dans la main. Avec ce genre de choses, la France telle une image, quand j'ai eu ça sous les yeux, ces nombreuses choses qui ressemblaient à la France, je me suis senti un peu content. À ce moment-là, pour la première fois, j'ai eu ce sentiment d'être vraiment en France. Ça, je peux m'en souvenir comme si c'était quelque chose de maintenant. (Ken'Ichi 2007 rapport UV)

Son émotion n'est pas feinte ni dans le fond ni dans son intensité mais, comme il l'explique, la satisfaction qu'il retire du spectacle vient moins d'une découverte de quelque chose d'inattendu que de la superposition d'une image mentale à une image *de visu* et de la coïncidence des formes entre les deux.

7.2.1.2 Les traces des premières fois de l'expérience du voyage : des souvenirs ?

Cependant, cette catégorie de premières fois ne doit pas être confondue avec celle qui regroupe les premières fois de l'*expérience* du voyage qui prennent une coloration biographique, comme le suggère Takako :

> fragment 7–19
> この経験を思い出にするだけでなく、今後の私に生かして行こうと思う。
>
> Cette expérience, je ne veux pas seulement m'en souvenir, je pense aussi désormais en faire quelque chose pour moi-même. (Takako 2007 rapport UV)

Ainsi, comme le note Ken'Ichi, « il se souvient », comme si c'était maintenant, de ce qu'il a vu en France. Il inscrit donc son discours dans la sphère mémorielle mais l'événement que représente pour lui cette première fois de se sentir en France ne bouscule pas le cours de son existence, ne lui fait pas prendre conscience, à tort ou à raison, d'un surcroît d'altérité chez les autres ou d'identité chez lui. Dans ce cas, la situation d'expérience de mobilité est liée au domaine du souvenir et appelle à ce que les contenus qui s'y rencontrent soient considérés comme tels. Nous pouvons alors changer notre point d'observation : les descriptions de Paris, celles des musées qui s'y visitent, celles des expériences culinaires ou gastronomiques, etc., même quand elles ne sont pas qualifiées de « première fois » par ceux qui les mentionnent ne seraient-elles pas alors à considérer comme des souvenirs ? Comme une catégorie spécifique de souvenirs ? Des souvenirs déjà préconstruits ? Une catégorie de souvenirs à partager avec l'enseignant, le personnel du Bureau des relations internationales, les autres stagiaires, les « kohai », et toute autre personne qui lirait les restitutions produites ?

7.2.1.3 Les traces des premières fois de l'expérience dans le voyage : des événements biographiques ?…

Dans le cas de premières fois de nature biographique, la situation ouverte par l'expérience de mobilité change. Il n'est plus question alors d'être allé au moins une fois dans sa vie dans une université française, d'avoir vu Paris ou mangé quelque spécialité, mais de trouver dans tel ou tel moment vécu de l'expérience de mobilité des éléments de connaissance, non pas factuels comme savoir qu'en France, les automobilistes roulent

à droite, mais des éléments de connaissance pour soi (Ken'Ichi 2007) ou des éléments d'analyse du monde :

fragment 7–20
3週間に及ぶこの研修は、私にとってとても大きなものだった。現地の大学でフランス語を学び、現地の博物館でフランスの歴史を学ぶという研修内容はもちろんだが、それまでテレビや写真でしか見たことのなかった異国の地を自分の足で歩き、その空気を肌で感じられたこと自体が意味あることに感じられた。言葉が十分にわからなくても、地図があればどうにか目的地にたどり着けるのだということ、フランス人も日本人も同じ人間なのだということ、そういった当たり前のことを初めて実感できたように思うのだ。

Ce stage qui a duré trois semaines, pour moi, ça a été une chose très importante. Le contenu de ce stage qui permet d'apprendre le français dans une université de là-bas et d'apprendre l'histoire de France dans les musées de là-bas, c'est l'évidence, et puis, marcher soi-même dans cette terre d'un pays étranger [*ikoku*] que jusque-là on n'a vu qu'en photo ou à la télévision, pouvoir sentir avec sa peau cet air-là, j'ai pu sentir que cette chose-là avait du sens. Même si on ne comprend pas bien la langue, si on a une carte, on arrive forcément là où on voulait aller. Français et Japonais sont pareils et je pense que pour la première fois j'ai vraiment ressenti ce genre de choses évidentes. (Maki 2008 rapport UV)[19]

Mais les mots et les expressions pour le dire sont moins bien assurés que ceux qui sont utilisés pour parler de la première fois à Paris, par exemple. Les stagiaires suivants proposent ainsi des procédés différents pour dire le sentiment d'une expérience biographique, pour autant qu'il faille les considérer comme relevant de la même dimension discursive de la situation d'expérience de mobilité mais aussi comme n'en constituant qu'une partie. Rien n'empêche ensuite les mêmes de la considérer quelquefois sous un autre angle, différent et contradictoire (du moins en apparence). Au cœur de cette dimension de la situation d'expérience de mobilité se trouvent la durée du séjour et le retour sur ce qui y a été vécu. Elle correspond donc à l'expression d'un moment de réflexivité, mais celui-ci n'est pas provoqué spécifiquement par l'institution mais plutôt issu de chacun des acteurs concernés. Ken'Ichi saisit la situation de manière globale. Mariko l'inscrit dans le flux de son existence comme réalisation escomptée depuis longtemps. Megumi souligne la première fois dans ses aspects géographiques, environnementaux, actionnels et dans

19 Le passage souligné est repris dans le fragment 7–86.

la possibilité d'ouverture relationnelle qui se crée alors. Setsuko reprend le critère de la rencontre qui passe de l'état d'inquiétude à celui de plaisir. Kanae dit avoir saisi deux ensembles socio-culturels. Maki affirme les ressemblances entre Français et Japonais (fragment 7–20 passage souligné ou 7–86).

fragment 7–21A

この研修において、初めてフランスへ来ることになる。そこで得た体験のほとんどは新鮮なもので、日本において成し得るものではなかったと大変満足している。

Avec ce stage, j'ai pu venir pour la première fois en France. Là, ce que j'ai expérimenté [*taiken*], c'était pour l'essentiel dépaysant et c'est quelque chose qu'on ne peut pas obtenir en étant seulement au Japon, [donc] je suis vraiment satisfait. (Ken'Ichi 2007 rapport UV)

fragment 7–21B

小さいころから、フランスは絶対一度は行ってみたい国だったので、今回フランス研修で初めてフランスに行くことができてとても嬉しかったです。

Depuis que je suis petite, comme la France était un pays où je voulais absolument aller une fois, comme j'ai pu y aller cette fois-ci avec le stage, j'ai été très contente. (Mariko 2007 brochure)

fragment 7–21C

20日間という研修を経て、私はたくさんのものを得ました。初めての場所に立ち、初めての環境に包まれ、様々なものに触れ、たくさんの人に出会いました。

Pendant ces 20 jours de stage, moi, j'ai pu acquérir beaucoup de choses. Je me suis tenue pour la première fois dans un endroit, j'ai été pour la première fois dans un environnement, j'ai accédé à des choses variées, j'ai rencontré beaucoup de gens. (Megumi 2007 brochure)

fragment 7–21D

初めての授業や、フランス人の先生や生徒と喋ったときはさすがに緊張しましたが。みなさんとてもいい人だったので、本当に毎日楽しかったです。

Le premier cours et quand j'ai parlé pour la première fois avec les professeurs français et les élèves, j'étais tendue comme je m'y attendais. Mais, comme tout le monde était sympa, tous les jours, c'était vraiment agréable. (Setsuko 2007 brochure)

fragment 7–21E
フランスと日本。8時間の時差を越えて関西国際空港に降り立ったとき、始めて(*sic*)その二国の姿が見えて来た。

La France et le Japon. Quand j'ai débarqué à l'Aéroport international du Kansai, surmontant les 8 heures de décalage, pour la première fois, j'ai aperçu la forme de ces deux pays. (Kanae 2008 enquête RI)

Dans un sens, rien de plus normal puisque ces fragments expriment le ressenti et les pensées à un moment donné de son existence d'un individu, donc qu'ils personnalisent la situation d'expérience en construction. Par contraste, les contenus discursifs sur la première fois à Paris et ses formes dérivées (la nourriture, « les Français », d'autres lieux) apparaissent *convenus*, c'est-à-dire d'après l'étymologie du terme quelque chose qui hésite entre « ce qui est convenable » et « ce qui est approprié » ou bien « conforme »[20].

7.2.1.4 … ou bien des conventions discursives ?

Mais nous pensons que ces moments de biographisation qui s'incrustent dans la situation d'expérience de mobilité à partir d'une première fois sont à mettre en lien avec les premières fois des voyages à l'étranger. Dans ce cas-là aussi, des stagiaires présentent cette première fois, le plus souvent au moment du départ, comme quelque chose de *convenu*, de figé : le voyage, c'est l'inconnu. *A contrario*, Kayako souligne qu'avant le voyage, elle n'a rien ressenti de tel :

fragment 7–22
セミナーの出発前は、初めて体験する海外がすごく遠いことのように感じて全然実感がありませんでした。

Avant de partir pour le *Séminaire*, je n'ai pas du tout ressenti le fait que pour une première expérience à l'étranger, c'était [aller] très loin. (Kayako 2007 brochure)

La situation d'expérience de mobilité dans sa dimension de première fois comprend donc une troisième facette discursive qui, d'un point de vue chronologique, chevauche la période de l'amont et celle de la réalisation du séjour, en particulier dans ses premières heures, mais pas seulement puisque nous la voyons ressurgir ici et là dans des moments de perte de repères comme le notent Ken'Ichi (2007 journal de bord),

20 <http://www.cnrtl.fr/etymologie/convenu>.

Rena[21] le premier week-end où ils doivent se débrouiller tout seuls pour aller là où ils veulent aller (Versailles), ou des moments de « crise » comme celui que connaît Yayoi pendant sa visite au Musée Carnavalet (il s'agit d'une crise de confiance linguistique) :

fragment 7–23 A

初めての自由研修日となった15日には、ヴェルサイユ宮殿を訪れた。［…］とにかく、この日は疲れたけれど、初めて大人の力を借りずに正しく目的地へ移動出来たという達成感に浸っていた。

Le premier jour de stage libre, le 15, on a visité le château de Versailles. […] Quoi qu'il en soit, on a été fatigués, mais pour la première fois, sans le soutien des adultes, on a réussi à arriver correctement au but et on a baigné dans un sentiment d'accomplissement. (Rena 2007 rapport UV) ;

fragment 7–23 B

しかし、フランスに慣れてきた頃に訪れたカルナヴァレ美術館では、フランス人の方が案内役に連れてくれましたが、その言葉をほとんど聞き取ることができませんでした。これは、やはりかなりの自信の喪失となりました。フランスに慣れてきたと思った矢先であり、語彙力の少ない私が美術品の説明を理解できないのも当たり前だったかもしれませんが、かなり悔しく感じていました。

Mais à peu près au moment où je m'étais habituée à la France, au Musée Carnavalet qu'on visitait, un Français nous a guidés ; je n'ai presque rien compris de tout ce qu'il a dit. Ça, ça m'a vraiment fait perdre confiance en moi. Juste au moment où je croyais que j'étais habituée à la France, moi qui n'ai pas beaucoup de vocabulaire et donc qui ne peux pas comprendre des explications sur des œuvres, c'était peut-être quelque chose de normal, mais je me suis sentie très dépitée. (Yayoi 2007 rapport UV ; passage semblable dans le journal de bord)

Cette autre ouverture discursive possible ressortit donc à l'aventure :

fragment 7–24[22]

海外に行くのが始めて(*sic*)の私にとってこの研修は大冒険でした。長いフライト、共同生活、フランス語の授業、演劇、芸術鑑賞…めまぐるしい体験と変化の中で充実した日々を送ることができたのはたくさんの周りの人々のおかげだと思っています。

[21] Yoko (2007 journal de bord) trouve ça loin mais pas si difficile à atteindre.

[22] Ce fragment est inséré dans le fragment 9–19.

> Pour moi qui suis partie pour la première fois à l'étranger, ce stage était une grande aventure. Un long vol, la vie en commun, des cours de français, le théâtre, le plaisir des beaux-arts… des expériences [*taiken*] trépidantes et dans le changement, pouvoir vivre des journées intenses, je crois que ça c'est grâce à toutes les nombreuses personnes qui m'entouraient. (Nana 2007 rapport UV, brochure)

7.2.1.5 Le voyage à l'étranger ou une aventure qui se concrétise

Nous rattachons à cette catégorie de discours les événements qualifiés de *choc*, culturel ou non, ou de *happening* par les stagiaires. Il existe une relation directe avec celui qui les mentionne ; les termes traduisent l'inattendu du moment vécu. Ils sont très peu nombreux, et plutôt inscrits en début de séjour : sept mentions en tout et pour tout sur les deux années de notre corpus. Elles concernent :

- sous forme de *choc :* le volume de nourriture à la cafétéria (Chiaki 2008 journal de bord) ; l'abondance de biens dans l'hypermarché (*ibid.*) ; l'absence de raison connue de fermeture de la Sainte-Chapelle le jour où elle a décidé de la visiter (Tamako 2008 journal de bord) ; la négligence de la part de la vendeuse dans la manière de mettre des vêtements qui viennent d'être achetés dans un sac (Takako 2007 rapport UV) ; la confiscation d'une bouteille de cidre à l'aéroport mise dans un bagage à main (Asami 2008 journal de bord) ;
- sous forme de *happening* : un portillon d'accès qui ne fonctionne pas (Chiaki 2008 journal de bord) ; le siège isolé dans l'avion lors du voyage aller (Takuya 2007 brochure).

Nous posons que ces *chocs* et *happenings* correspondent à des moments de surprise effective car totalement imprévus beaucoup plus qu'une partie des *étonnements* (驚き/odoroki) repérés ici et là.

Si une partie de ces derniers servent aussi à exprimer de vrais moments où le stagiaire apprend quelque chose de nouveau ou bien où le stagiaire se trouve pris de court – une assiette trop pleine (Rena 2007 journal de bord) ; un hypermarché qui regorge de produits (Kikue 2008 journal de bord) ; etc. – toute une série d'entre eux se rapportent à des contextes liés non pas à un moment donné vécu de manière personnelle ou intime mais à des moments qui se produisent obligatoirement *pendant le voyage à l'étranger* quel qu'il soit, comme le disent finalement les exemples précédents qui manifestent une suspension de la capacité de jugement,

« une suspension volontaire de l'incrédibilité » (Y. Winkin dans Marin, 2010) (par définition, les hypermarchés ne sont-ils pas des temples de la consommation ? les musées des lieux où des œuvres d'art sont regroupées ?[23]) ou bien *pendant le voyage en France* effectué par qui que ce soit :

> fragment 7–25
> また、私に影響を与えてくれたものには「フランス」という国そのものもありました。午後の文化研修や週末の自由行動で見たフランスの街並みは、私に多くの感動と驚きを与えてくれました。今までテレビや雑誌で見ていた場所を廻ることができるなんて、本当に夢のようで、今ではもしかして夢だったのではないかと思ってしまうくらいです。
>
> Et puis, ce que ça m'a apporté, c'est la France, le pays lui-même. Avec les sorties culturelles de l'après-midi et les sorties libres des week-ends, les rues alignées de France m'ont apporté beaucoup d'émotions et d'étonnements. Déambuler dans des lieux que jusqu'ici on a vus à la télé ou dans des revues, comment dire, c'était vraiment comme dans un rêve. À tel point que, maintenant, je me dis que si ça se trouve, c'était peut-être un rêve. (Minako 2007 brochure)

7.2.2 Traces de déstabilisation maîtrisée : le réseau social

Toutefois, le côté aventureux et donc dangereux du voyage qui s'inscrit, est inscrit dans la situation d'expérience de mobilité et finit par en constituer une partie, subit au fur et à mesure du déroulement du stage une transformation, à la fois sous l'effet du temps qui passe et des nouveaux repères (spatiaux, actionnels, relationnels) qui sont pris, si bien que les discours de restitution peuvent au final ne plus mentionner ce qui, à un moment, a été ressenti comme de la difficulté ou bien ne plus contenir que des aspects positifs du vécu (réellement perçus comme tels ou sublimés par la nécessité au retour).

23 « Le supermarché, c'est Florie qui nous y a emmenés, et c'était très amusant. La France, comme c'est vraiment différent du Japon, chaque chose est une source d'étonnement » (スーパーマーケットは [Florie]が案内してくれて、とても楽しかった。フランスは本当に日本と違うので、いちいち驚かされる) (Shizue 2008 journal de bord) ; « 13h00–16h45 : avec Monsieur G., on a changé du RER au métro, et on est allés au Musée Rodin qui est à Varenne […]. J'ai été étonnée du nombre des œuvres » (13:00–16:45　G.先生とRERとMétroを乗り継ぎ、Varenneにあるロダン美術館に行った。[…]作品の多さに驚いた) (Kikue 2008 journal de bord).

Mais, il s'agit là d'une possibilité spécifique d'orientation discursive de la situation d'expérience de mobilité. Avant de l'examiner, il nous faut d'abord nous intéresser à la manière dont le temps du stage est présenté comme un ensemble double d'extraordinaire maîtrisé et de quotidien reconstitué.

7.2.2.1 La recomposition d'un réseau social

Si les mentions de déstabilisation dans la situation d'expérience de mobilité se font plus rares – hors problèmes linguistiques –, c'est que, comme l'a indiqué Emiko, la plupart des stagiaires se sont reconstitué un réseau social secondaire à peine arrivés en France.

James Coleman (2013) propose de représenter les réseaux sociaux des études à l'étranger (*study abroad social networks*) sous la forme de trois cercles concentriques qui vont s'élargissant : le premier cercle correspond à celui des compatriotes (*co-nationals*), le deuxième à celui des autres étrangers (*other outsiders*) et le dernier à celui des locaux (*locals*) (p. 31). D'après lui, en même temps que le réseau social s'élargit, la langue entre les membres de chacun d'eux change : dans le premier cercle, la langue parlée est la langue partagée en commun par un groupe de nationaux donné ; dans le deuxième, il s'agirait plutôt d'une *lingua franca*, et dans le troisième, ce serait la langue du pays cible. J. Coleman est conscient que son schéma simplifie la réalité toujours beaucoup plus complexe. Il suggère aussi que l'extension du réseau social ne peut se faire qu'avec le développement de compétences à communiquer langagièrement dans la langue cible et la pratique de certaines activités « naturellement » ouvertes à l'inclusion de nouveaux membres ou à des rencontres avec des autochtones. Ce schéma vaut *a priori* plutôt pour des séjours de mobilité à l'étranger longs, ce qui n'est pas le cas de nos données.

Nous pouvons aussi distinguer deux groupes de « semblables » : d'une part, les pairs, d'autre part, les enseignants venant du Japon qui accompagnent le stage.

Par ailleurs, tous les autres stagiaires qui disent que le stage a été, à leurs yeux, une réussite, montrent aussi qu'ils ont réussi à se recréer un réseau social pendant la durée du séjour qui n'est pas limité au premier cercle qui serait celui des autres membres du stage sans que leur niveau de langue fasse pour autant un bond spectaculaire. Les écrits de restitution de l'expérience de mobilité gardent tous, sous différentes formes et manières de dire, trace de l'ouverture d'un second cercle de sociabilité : il s'agit des

étudiants français de l'UCP, en particulier, à partir de 2008 de ceux du cursus LEA anglais-japonais qui vient d'ouvrir ses portes. La situation en jeu de miroirs entre « apprenants de la langue de l'autre » facilite les relations même si certains montrent que tout ne va pas toujours sans difficulté, même avec eux[24].

7.2.2.2 La stabilité retrouvée avec les pairs : les semblables

Le voyage vers la France crée les conditions physiques d'une coupure d'avec un espace socialement et humainement dense et celles d'une reconstitution rapide d'un réseau de relations humaines « secondaire » (Berger et Luckmann, 2006) pour faire face à la situation d'« estrangement »[25] qu'il fait naître. À cet égard, les écrits de restitution, tout particulièrement le journal de bord, gardent trace de la mise entre parenthèses du réseau social principal et de la refondation rapide d'un autre.

Le moment de l'embarquement dans l'avion et le confinement de douze heures environ qui s'ensuit marquent, si ce n'est une prise de conscience, dans toute son acuité, du phénomène de relâchement des liens de sociabilité et de solidarité qui se produit – réseau familial et amical plus que statutaire ou professionnel –, un sentiment, quelquefois très profond, de solitude, ou d'insécurité diffuse. Plusieurs passages en témoignent qui mettent ces impressions directement à nu, comme c'est le cas de Rena (2008 journal de bord), de Kimiko (2008 rapport UV), de Kenta 2007, d'Emiko (2008), de Tamako (2008) (dans le journal de bord), ou le suggèrent indirectement avec l'évocation d'épisodes où il faut brusquement et intensément faire face à l'altérité (Nana 2007 rapport UV ; Yayoi (2007) et Yuichi (2008) journal de bord).

---

24 « Pour les échanges avec les étudiants entrants [du LEA], comme je manquais trop de vocabulaire, je n'ai pas pu continuer la conversation. C'était énervant » (新入生との交流は、単語をしらなすぎるために会話が続かず、もどかしかった) (Chiaki 2008 journal de bord).

25 Nous comprenons le terme ici dans le sens qu'il a en moyen français à partir de « s'estranger » et qui vaut pour « s'éloigner » de son lieu de vie habituel, c'est-à-dire se couper du réseau de relations sociales dans lequel on est inséré et perdre les liens de solidarité et de réciprocité dans l'obligation qu'il implique. Cet estrangement fait de celui qui le vit un individu socialement démuni, et sentimentalement, un être fragilisé. Il ne s'agit pas ici du sens figuré et épistémologique dans lequel l'emploient Carlo Ginzburg et d'autres historiens (cf. Ginzburg, 2001 ; Landi, 2013).

Kimiko décrit la reconstitution de son réseau de relations selon une certaine temporalité. Elle donne d'abord le sentiment de ne pas savoir s'y prendre en arrivant à l'aéroport, puis de faire preuve de taciturnité pendant le voyage… Mais, dès le deuxième jour, elle considère que même si « les autres », ceux avec qui elle partage chambre, repas, lieux à visiter ou qu'elle côtoie dans les cours, et dont nous comprenons qu'elle finit par les voir comme des familiers, sont encore des inconnus, cette qualification passe au second plan devant l'attrait des découvertes touristiques qui s'offrent alors, et ce malgré son caractère plutôt réfractaire à la prise de contact avec des gens qu'elle ne connaît pas :

fragment 7–26

1.研修の感想

今回の研修では様々な新しいことを体験することになった。関西空港に着いたときはまだぎこちない感じで、飛行機の中で隣になってもほとんど会話もないような状況であった。しかし、見知らぬ人と3週間の間同室で過ごすというスタイル、授業のグループですら同じ学部の子は極力違うグループという環境で、否応なしに生活に慣れてくる部分もあった。[…]初めての授業はやっぱりフランス語はわからないということしか理解できず、[…]もっと早くから勉強すべきだったと到着一日目で痛感した。2日目には知らない子という認識も消え、読めないながらにもわからないなりにも雰囲気でフランス語を(*sic*)早速凱旋門やエッフェル塔など有名な観光地を一緒に回りだした。私は人見知りをする方なので、同じ大学でも会ったことのない人とともに生活し学習することに参加前から抵抗があった。しかし、晩御飯は自炊が多かったこともあり、一緒に食べたり、観光したり、人は新しい環境にも順応し、普段は会わない人たちと行くというのはこの研修の醍醐味の一つではないかと思った。[…]

Impressions sur le stage

Avec ce stage, j'ai pu expérimenter beaucoup de choses nouvelles et variées [*taiken*]. Quand je suis arrivée à l'aéroport du Kansai, je n'étais pas encore à l'aise, et dans l'avion je n'ai presque pas parlé avec ma voisine. Mais le fait de partager pendant trois semaines la même chambre avec quelqu'un qu'on ne connaît pas, l'environnement où même pour le cours, la personne de la même UFR étant dans un autre groupe, par la force des choses, il y a des choses auxquelles on finit par s'habituer. Le premier cours, évidemment tout ce que j'ai pu comprendre, c'est que je ne comprenais pas le français, […] et que j'aurais dû étudier beaucoup plus tôt ; le premier jour de l'arrivée, je l'ai vraiment bien ressenti. Le deuxième jour, l'impression de ne pas connaître les autres a disparu, sans pouvoir lire, sans pouvoir comprendre le français sauf par l'ambiance, je suis allée faire le tour de

> lieux touristiques célèbres comme l'Arc de Triomphe, la Tour Eiffel avec eux. Moi, je suis quelqu'un qui ne se sent pas à l'aise avec des inconnus, et avant de participer ça ne me disait rien de vivre ou d'étudier avec des gens même de la même fac que je n'avais jamais rencontrés. Mais, on a souvent fait la cuisine le soir, on a mangé ensemble, on a fait du tourisme, les gens s'adaptent à un nouvel environnement ; partir avec des gens qu'on ne rencontre pas d'habitude, je me demande si ce n'est pas un des charmes de ce stage […]. (Kimiko 2008 rapport UV)

Shoko constate aussi qu'un jour suffit pour qu'elle éprouve devant un paysage donné des sentiments communs avec quelqu'un que la veille elle aurait superbement ignoré dans la rue (2008 enquête RI).

Dans ce processus, Kimiko sait aussi distinguer les éléments qui lui permettent de se reconstituer un réseau social secondaire comme part de la reconstitution d'un quotidien qui devient un *quotidien d'expérience de mobilité* : nous y distinguons des lieux (l'hôtel, la classe, les sites touristiques), des rythmes (la répétition), des actions spécifiques (faire la cuisine, manger ensemble, faire du tourisme, étudier, mais aussi partager les repas, les émotions positives (visiter des lieux touristiques célèbres), ou négatives (ne pas comprendre), le temps, les biens de distinction (Tour Eiffel, Arc de Triomphe), etc.). Kimiko montre qu'au fur et à mesure que les jours passent, l'espace du quotidien se remplit, se ramifie, se densifie, devient de l'ordinaire dans l'extraordinaire. Elle suggère aussi que, dans cette mise en place d'un nouveau quotidien avec réseau social adapté, l'objet langue joue un certain rôle : elle oppose le premier jour de cours de français où elle dit ne rien comprendre au second où elle se rapproche de ceux avec qui elle partage le japonais et un intérêt pour les lieux touristiques.

La création de liens dans ce groupe des stagiaires représente un premier volet de la mise en place de ce réseau de sociabilité secondaire.

7.2.2.3 La stabilité retrouvée avec les enseignants accompagnateurs

Les enseignants accompagnateurs endossent plusieurs rôles :

– un rôle d'entraîneur ou de conseil dans les sorties sur place : Akira (2008 journal de bord) : « Aujourd'hui, c'est dimanche. Avec F. [teacher], on est sorti au « Marché aux Puces » (今日は日曜日。F. Tと"のみの市"という所に出かけた) ; Chiaki (2008 journal de bord) : « Après le musée des beaux-arts, en suivant le

professeur F., tout le monde à la Tour Eiffel » (美術館の後はF.先生について皆でエッフェル塔へ)[26] ; Kikue (2008 journal de bord) : *idem* ; Kimiko (2008 journal de bord) (Marché aux Puces) ; Kumiko (2008 journal de bord) : *idem* ; Miyuki (2008 journal de bord) : Tour Eiffel ; Marché aux Puces ; Norio (2008 journal de bord) : Marché aux Puces ; Shizue (2008 journal de bord) : Tour Eiffel ; Marché aux Puces ; Marais ; Tamako (2008 journal de bord) : Marché aux Puces ; Yuichi (2008 journal de bord) : *idem* ; Yukari (2008 journal de bord) : Marché aux Puces ; Norio (2008 journal de bord) : « Après le Macdo, avec Florie, G., Akira, on est allés au Musée du vin (recommandé par Monsieur T.) » (Macdoを出ると[Florie]、[G.]と[Akira]一緒に(T.先生が推薦する)ワイン美術館へ行った) ;

– un rôle de « savant », de transmetteur de connaissances : Chiaki (2008 journal de bord) : « Après la visite de la place, avec le professeur F. qui connaît très bien [l'endroit], on a fait le tour de Saint-Louis (*sic*) » (広場見学もしてから、F.先生のよく知るサン・ルイを見て回った) (signalé aussi par Kikue 2008)[27] ;
– un rôle d'intermédiaire culturel : Yuichi (2008 rapport UV) : « Et puis, il y a eu aussi l'influence du professeur adjoint, Y. F. de l'Université de la Ville d'Osaka, et j'ai pu participer à Paris Manga, l'événement du manga japonais à Paris » (また、大阪市立大学側の引率、F. Y.准教授の影響もあり、パリの日本のまんがのイベント、Paris Mangaに参加してきた) ; Asami (2008 journal de bord) signale « un cours » fait le soir par Monsieur T. : « En buvant du vin ensemble, on a pu approfondir nos connaissances sur la France » (みんなでワインを飲みながらフランスについての知識を深める) ; Miyuki remercie le même enseignant de leur avoir offert une tarte (2008 journal de bord) ;
– un rôle de précurseur dans l'expérience en pays étranger, c'est-à-dire que les lieux et les connaissances sur ces derniers ont déjà été éprouvés par d'autres ; Shizue (2008 journal de bord) : « Après, avec Monsieur F., on a marché dans le quartier du Marais, et on

26 Dans son journal de bord, Chiaki signale aussi la sortie au Marché aux Puces, et encore la visite de l'Île Saint-Louis en sa compagnie. Une quatrième fois, elle note une promenade dans les environs de Saint-Michel avec l'« équipe de F. » (F.チームで).

27 C'est nous qui soulignons la confiance mentionnée dans le savoir du professeur. Norio (2008 journal de bord) signale aussi les connaissances de ce professeur sur le Marché aux Puces.

est allés à l'appartement où il avait habité autrefois. » (そのあとF.先生の (*sic*)一緒にマレ地区を歩いて、昔先生が住んでいたアパートに行った) ;

– un rôle de traducteur : Rena (2007 journal de bord) et Kimiko (2008 journal de bord) remarquent que sans la traduction de Monsieur T., elles n'auraient rien compris à la présentation des professeurs du CILFAC et d'étudiants de l'UCP ou au discours de la présidente-adjointe de l'UCP ;
– un rôle de correcteur, de répétiteur : Emiko (2008 journal de bord) demande à Monsieur T. de corriger sa préparation pour sa prise de parole le lendemain au CGVO ; Kikue et Miyuki (2008 journal de bord) rappellent que, sous la direction de cet enseignant, le groupe a fait des exercices de répétition d'une chanson pour la visite au CGVO.

En un mot, les enseignants venus du Japon sont des figures familières qui assurent de petits services quotidiens mais indispensables :

fragment 7–27

朝、T.先生の買ってくださった carte orangeを受けとる。今日からP.先生も合流で嬉しい。

Le matin, nous avons reçu la carte orange que Monsieur T. a eu l'amabilité de nous acheter. À partir d'aujourd'hui, Madame P. [une enseignante de l'UPO] va nous rejoindre, je suis contente. (Shoko 2008 journal de bord).

… ou qui devraient le faire. Nana (2007) souligne dans son rapport UV que les professeurs japonais (du Japon ?) n'ont pas aidé dans « les cours tout en français », mais que les professeurs français ont prêté l'oreille à ce que voulaient dire les étudiants japonais et les ont amenés à s'exprimer en français. Cette remarque de Nana, dont nous ne comprenons pas la raison précise, peut se lire à la fois comme le signe d'un exploit personnel ou sonner comme un reproche vis-à-vis de l'encadrement professoral japonais abandonnant son rôle de gardien de la stabilité contextuelle globale, dans le cas très précis du fait linguistique.

Nous ne distinguons qu'une petite partie de tous ces multiples rôles attribués aux enseignants, la plus importante restant immergée, car constitutive du quotidien : les mentions relevées proviennent toutes (hors catégorie « remerciements ») du journal de bord, le format par excellence de son écriture, sauf l'une, d'un rapport pour l'UV. Et dans cette dernière, l'enseignant est présenté dans sa fonction institutionnelle symbolique,

avec son nom en entier et avec son titre académique[28]. Ces différents rôles tissent comme une sorte de cocon, de zone dans laquelle les stagiaires peuvent se mouvoir en toute sécurité. Nous remarquons aussi que la figure des enseignants en action en France est liée à une image de la France classique : ils emmènent à la Tour Eiffel, au Marché aux Puces, au Musée du vin, etc. ; ils font découvrir le quartier du Marais, font goûter du vin, une sorte de gâteau, etc., toutes choses qui relèvent de la France imaginée au Japon (cf. les sections 7.1.3.2, « Évoquer des lieux pour anticiper le voyage : Japon et France, une différence », 7.1.3.3, « Évoquer des lieux pour anticiper le voyage : la France, un pays aux images héritées », 7.1.3.4, « Évoquer des lieux pour anticiper le voyage : la ville » et 7.1.3.5, « Évoquer des lieux pour anticiper le voyage : l'exemple de Paris » ; Pungier, 2007). Ainsi, même à dix mille kilomètres de leurs bases, les stagiaires pouvant s'appuyer sur les enseignants accompagnateurs se trouvent en terre de connaissance, dans un environnement stable.

7.2.2.4 La stabilité retrouvée avec les pairs : l'émergence d'un réseau social centré sur les autres

Mais, ce réseau social mis en place dans l'expérience de mobilité s'élargit à une autre catégorie d'individus : les étudiants français. Ainsi, la situation d'incertitude sociale ne dure pas non plus parce que très vite ils sont en contact les uns avec les autres. Dès le troisième jour, Rena se montre conversant avec Janna lors du déjeuner au Conseil général du Val-d'Oise ; le quatrième, elle « utilise » Mathilde, une des deux tutrices « théâtre », pour savoir comment faire pour aller à Versailles pendant le week-end ; le cinquième, grâce à ses informations et au guide « d'une amie »[29], elle s'y rend, c'est-à-dire accomplit une action – aller à Versailles – relevant du domaine de l'extraordinaire, d'un hors-quotidien, mais du passage obligé du voyage en France.

Pour leur part, Takako et Yayoi constatent que la proximité due à l'âge libère la parole autant en réception qu'en production. Pour la première, dans les ateliers théâtre et en dehors, Mathilde et Chloé permettent une appropriation de l'exercice de communication en langue étrangère mais aussi d'un espace scénique : elles mettent en confiance. Pour Yayoi, il y

[28] Nous avons là un indice de la différence de fonction des écrits.

[29] Le japonais ne permet pas de connaître le genre du nom. Nous penchons toutefois pour un féminin.

a partage dans la conversation, ce qui lui rend la France plus proche que jamais jusque-là :

fragment 7–28 A

MathildeとChloé は私たちと年も近いので、話しやすく、パリやセルジーでおすすめのお店なども教えてくれた。二人ともとても明るく活発で、見ているだけで楽しい気持ちになった。二人につられて、思わず体が動いてしまった部分も大いにある。[…]

Comme les âges de Mathilde et de Chloé sont proches des nôtres, c'est facile de leur parler et elles nous conseillent des magasins à Cergy ou à Paris. Toutes les deux étaient très gaies et actives, et rien qu'à les voir, on se sentait de bonne humeur. Emmenées par toutes les deux, il y a eu beaucoup de moments où, sans penser à rien, on a laissé notre corps bouger. (Takako 2007 rapport UV)

fragment 7–28 B

夜は、セルジーの学生が交流のきっかけを作ってくれ、一緒に夕食とボーリングに行きました。同じ年代の子達の趣味や好きなものなどを聞くと、今までよりぐっと身近にフランスを感じました。

Le soir, les étudiants de Cergy nous ont organisé un moment d'échanges. On est allés dîner ensemble et faire un bowling. Quand j'écoute les étudiants qui sont de ma génération parler de leurs loisirs ou des choses qu'ils aiment, je sens que la France m'est beaucoup plus proche que jusqu'à présent. (Yayoi 2007 journal de bord)

D'autres passages louent aussi chez ces étudiants l'extrême disponibilité de temps et d'écoute attentive :

fragment 7–29

そして心に残っているのは、フランス人学生たちとの思い出である。彼らは、私たちに本当に親切にしてくれて、私たちのためにたくさんたくさん時間を割いてくれた。

Et puis, ce qui reste dans le cœur, ce sont les souvenirs des étudiants français. Ces derniers ont vraiment tout fait pour nous, ils ont bien voulu partager avec nous beaucoup, beaucoup de leur temps. (Emiko 2008 rapport UV)

Les stagiaires finissent ainsi par percevoir toute action faite par les étudiants français qu'ils rencontrent comme « étant faites en leur faveur », ce qu'ils traduisent alors avec les termes de « gentillesse », d'« attentionnés ».

Ce temps et cette présence physique partagés, un être ensemble de l'expérience de mobilité, que l'âge favorise, permettent de « gagner » deux autres avantages :

– l'appropriation d'une langue différente, pas tout à fait secrète, mais certainement langue d'initiés :

fragment 7–30

同じ世代のフランス人と文化のことからお互い興味のあることまで、たくさん話をするということはとてもいい刺激になったし本当に楽しかったです。普通に日本でフランス語を学んでいるだけでは絶対に体験できないことだと思います。興味深かったのが、フランスの若者だけが使う言葉を教えてもらったことです。教科書には載っていないことを、彼らからたくさん学べた気がします。

Avec les Français de la même génération, de la culture jusqu'aux choses qui nous intéressent de manière réciproque, on a beaucoup parlé de manière très animée, et c'était vraiment agréable. C'est quelque chose dont on ne peut pas faire l'expérience en étudiant le français seulement au Japon, comme habituellement. Ce qui m'a beaucoup intéressée, c'est le fait qu'on m'a appris des mots que seuls les jeunes Français utilisent. J'ai l'impression d'avoir appris avec eux beaucoup de choses qui ne se trouvent pas dans les manuels. (Tamako 2008 RI)

– l'introduction dans une réalité de la société française, qui est donnée comme « la » réalité de la société française ; ces jeunes Français deviennent des « passeurs », c'est-à-dire des individus qui permettent d'aller d'une rive culturelle à une autre. Ce faisant, ils « passent » aussi leurs savoirs, peut-être des savoir-faire et des savoir-être, aux stagiaires. Ils incarnent donc aussi des figures de « relayeurs » :

fragment 7–31

わからない単語を教えてもらったり、発音について聞いたり、フランスの同世代の人たちがどんな生活をしていて、どんなことが好きで、フランスの食べ物について、家族のこと、などなど本当にたくさんのことを教えてもらいました。

Ils nous ont enseigné les mots qu'on ne comprenait pas, on leur a demandé pour la prononciation, ils nous ont appris beaucoup de choses, comment vivent les gens de la même génération en France, ce qu'ils aiment, des

choses sur la nourriture en France, sur la famille, etc., etc. (Tamako rapport UV 2008)

7.2.2.5 Les réseaux de pairs : le groupe versus *les autres ?*

La question est de savoir si les tuteurs et, au-delà d'eux, les étudiants français sont considérés exactement comme si la situation se déroulait dans un contexte japonais. La réponse est complexe, mais lorsque les éléments qui la composent sont rapportés sur la durée, il semble bien que les liens tissés dans cette relation de l'expérience de mobilité aient quelque chose de spécial qui ne puisse pas se maintenir au-delà du *raisonnable*.

La relation avec les tuteurs et les étudiants français apparaît en tant que telle valorisée, comme le montre le précédent exemple où Mathilde et Chloé se voient attribuer un titre de « sempai » (*aîné*) pour expliquer leur position à occuper du temps dans l'emploi du temps officiel, sous forme de séances d'enseignement/apprentissage alors qu'elles ne sont qu'étudiantes, comme les stagiaires, mais ce n'est pas le seul.

Même si des variations individuelles sont perceptibles[30], dans le cours de l'action, et dans sa restitution quasi immédiate, les étudiants français semblent devoir être plus remerciés que les représentants de l'institution académique. Mais, nous nous apercevons aussi que ces remerciements sont prodigués en abondance dans des situations où tout va bien. Lorsqu'il y a une anicroche dans laquelle le scripteur aurait une part de responsabilité (Minako estimant ne rien savoir en français et devant se tourner vers les autres pour comprendre), que ce soit par erreur de jugement de sa part (Akira s'éloignant du groupe au musée pour aller aux toilettes et le perdant de vue) ou à son corps défendant (Shoko ne pouvant plus marcher), il ressent alors à la fois qu'il « dérange » le mouvement (physique et psychologique) du groupe lui-même, qu'il lui cause du désagrément (meiwaku/迷惑[31]), et que ce dernier modifie son fonctionnement pour ne pas le laisser à l'écart. Il devient alors débiteur à l'égard du groupe. Le terme « meiwaku » est utilisé en priorité à l'égard des compatriotes.

---

30 Un exemple allant au-delà du groupe des étudiants français apparaît chez Rena (2008 journal de bord) qui, le jour du départ, remercie (de manière formelle/« rei »/礼) les réceptionnistes de l'hôtel envers qui elle se sent redevable de leur accueil sur une longue durée.

31 Il « trouble » l'équilibre intersubjectif du groupe, son « harmonie ».

Certains stagiaires laissent donc entendre que si les remerciements peuvent être compris au-delà du cercle de ces derniers, la durée à laquelle ils soumettent cette nécessité de reconnaissance n'est pas la même pour tous. En fait, il se trouve que faire face à « l'adversité », ensemble, a une vertu : cela renforce les relations dans le groupe, sa cohésion, et donc assoit la légitimité de l'existence du groupe lui-même. Cette thématique se retrouve dans tout le texte écrit pour la brochure de Kayoko en 2007 mais aussi chez Emiko en 2008 sous une forme dérivée, dans l'ensemble de sa production : elle est la scripteuse qui utilise le plus dans le rapport pour l'UV et dans l'enquête pour les Relations internationales le terme « nous » (comme expression du groupe)[32]. Ce phénomène ne serait-il pas dû au fait que ces deux étudiantes ont été désignées « capitaine », personne représentante du groupe par l'enseignant en charge de l'UV (avec deux garçons… qui ne semblent pas percevoir leur rôle comme le font « les filles ») ? Ce que ces deux stagiaires disent, c'est que le groupe, soudé, a réussi à surmonter les difficultés, linguistiques ou autres, auxquelles il a dû faire face et que l'union fait la force :

fragment 7–32

研修の最後の方はみんなしんどそうで、体力的にも時間的にも限界ぎりぎりだったのを乗り越えられたのも、みんなで何かを作り上げる作業だったからだと思います。（26人分の火事場の馬鹿力って凄い！）フランス語の勉強も、文化研修もみんなと一緒に学べたことを本当に幸せに思います。正直に言って団体行動の難しさを痛感する場面もありました。でも一人では決して体験できなかったことも多く、みんなと時間を共有できたこと自体が大切な思い出です。

À la fin du stage, pour tout le monde, ça avait l'air dur, et physiquement, temporellement, on était proche de la limite, mais on a réussi à le surmonter et je pense que ça c'est parce qu'on a créé quelque chose tous ensemble. (L'énergie du désespoir de 26 devant un incendie, c'est impressionnant !) Pour l'étude du français, pour les activités culturelles, je crois que c'était un vrai bonheur d'avoir appris ensemble. Pour parler honnêtement, il y a eu des moments aussi où j'ai souffert de la difficulté de faire bouger le groupe. Mais, il y a beaucoup d'expériences [*taiken*] qu'on ne pourrait jamais faire seul, le fait en soi d'avoir pu partager du temps avec tous, c'est un souvenir très important. (Kayako 2007 brochure)[33]

[32] Dans son journal de bord, au contraire, elle use de « moi » à foison.

[33] Le passage souligné est repris en 7–72. La suite se retrouve dans le fragment 7–115.

Le réseau social que forme le groupe des compatriotes apparaît ici comme étant constitué d'une autre étoffe que celui formé par le réseau « secondaire » libre, essentiellement formé par celui des étudiants français : il est garant de l'intégration de tous dans le déroulement spatial et actionnel de l'expérience de mobilité en train de se faire sur place.

7.2.3 Traces de la déstabilisation maîtrisée : l'appropriation des lieux

Passés les premiers jours et les premiers mouvements d'incertitude, les stagiaires prennent leurs marques dans leur nouvel environnement. La situation d'expérience de mobilité est donc zébrée de nombreuses traces d'appropriation de l'objet France, dont nous savons qu'il a été anticipé sous forme d'*akogare* (あこがれ) et d'attentes (期待) et dont l'expression la plus « naturelle » reste celle du terme « culture ». À ce niveau-là, la culture est encore donnée comme quelque chose qui relève de connaissances, d'apprentissages (« *Ce stage, c'est 20 jours pendant lesquels on peut bien apprendre et la langue et la culture, et rencontrer des étudiants de là-bas ; on peut toucher directement le pays "France", et j'ai senti que c'était quelque chose de très attirant.* »/この研修は20日間もの間語学も文化もじっくり学べて、向こうの学生ともふれあい、フランスという国に直に触れられそうで、とても魅力を感じました (Kimiko 2008 fiche RI)), qui se dédouble quelquefois en « histoire ». Alors que le mot « musée » n'apparaît quasiment pas dans la première page du *Portfolio* ou dans la fiche des RI, les stagiaires prennent soin ensuite de préciser, par la restitution qu'ils font de leurs journées libres essentiellement, que la culture est surtout une affaire de lieux à visiter.

7.2.3.1 L'appropriation de l'extraordinaire des lieux célèbres

Le premier groupe de lieux qu'il faut s'approprier est constitué par celui des lieux anticipés au Japon ; c'est un ensemble globalement clos reconnu sous la dénomination de « lieux célèbres » et qui comprend deux sous-groupes celui des « musées » et celui des « sites touristiques » :

> fragment 7–33
> 自由時間にあちこちの観光地や美術館を巡った感想も積もっているが[…]
>
> J'ai eu aussi beaucoup d'impressions des visites de musées des beaux-arts et de sites touristiques faites pendant le temps libre, mais […]. (Naoko 2008 enquête RI)

Leur notoriété explique l'attente qui se fait autour de leur visite (cf. fragment 7–12).

Mais, les éléments inscrits par les étudiants dans ces deux sous-groupes partagent souvent les mêmes qualités :

– ils se reconnaissent à leur majesté : elle se manifeste architecturalement, en particulier dans la dimension des bâtiments (imposants) et leur apparence (beauté due aux ans et au poids de l'histoire) :

fragment 7–34
今日は朝から凱旋門に行き、その重厚さにびっくり。

Aujourd'hui, dès le matin, je suis allée à l'Arc de Triomphe ; j'ai été étonnée par une telle majesté. (Nana 2007 journal de bord)

– ils abondent en œuvres artistiques variées, de préférence célèbres :

fragment 7–35
オルセー美術館へ行った。すばらしい作品だらけで、頭に入り切らない。

Je suis allée au Musée d'Orsay. Ce n'est qu'œuvres magnifiques et c'est impossible de se mettre tout ça dans la tête. (Shoko 2008 journal de bord)

– ils permettent d'accéder à des objets ou d'autres paysages esthétiquement remarquables ; la « vue d'en haut » semble ainsi tout spécialement prisée[34] :

fragment 7–36
朝は凱旋門に昇れる時間に合わせてエトワール広場に到着。[…] 門の上から見たParisの光景に圧倒された。放射線状に伸びた通りと石畳と少し遠くに見える森とが美しかった。

Le matin, on est arrivé à la Place de l'Étoile pour être là au moment des heures d'ouverture pour monter sur l'Arc de Triomphe. Le paysage de Paris vu du haut de l'Arc m'en a imposé. Les rues qui s'étendent comme des rayons, les pavés, et au loin une forêt, c'était beau. (Rena 2007 journal de bord)

---

[34] Le fin du fin est d'observer un paysage vu d'en haut au soleil couchant.

– ils permettent d'accéder à des émotions esthétiques quelquefois très fortes ; le jeu d'ombres et de lumières perçu dans les églises (calme et pénombre des intérieurs ; vitraux) est particulièrement propice à ce phénomène :

fragment 7–37
私は今まででここが一番感動した。ステンドグラスの大きさ、色、デザイン、全てに心動かされ、言葉に表せないほど。

Pour moi, jusqu'à présent, c'est là où j'ai été la plus émue. La taille des vitraux, les couleurs, le dessin, tout m'a transportée, à un point tel que c'est inexprimable. (Nana 2007 journal de bord)

– ils ne se laissent pas saisir en une fois :

fragment 7–38
15時にはルーブル美術館を訪れる。モナリザ。ミロのヴィーナス、ニケ、などの有名どころをおさえつつ、気になったものを見ていくうちに疲れが出てくる。1週間閉じこもらないとこの美術館は見て廻れないと思った。

À 15 heures, on a visité le Musée du Louvre. La Joconde, la Vénus de Milo, la Victoire (de Samothrace), etc., on a fait les endroits célèbres, mais en voyant les œuvres qui m'intéressaient, la fatigue est apparue. J'ai pensé que si on ne restait pas enfermé dans ce musée pendant une semaine, on ne pouvait pas en faire le tour. (Rena 2007 journal de bord)[35]

Cependant, tous ces lieux possèdent aussi une dimension ambivalente ; ils cachent le risque de s'y perdre au propre comme au figuré :

fragment 7–39
・ルーブル美術館でうわさ通りの広さに迷う。

Comme le laisse entendre la rumeur, on se perd dans l'immensité du Louvre. (Tetsuya 2008 journal de bord)

Les musées et sites touristiques qui apparaissent au détour de ces extraits (Musée du Louvre, Musée d'Orsay, Tour Eiffel, Arc de Triomphe, Notre-Dame, Montmartre et Sacré-Cœur, Versailles, Mont-Saint-Michel), et d'autres encore qui leur sont associés (Champs-Élysées, Saint-Germain-des-Prés, Opéra (Garnier)…), forment un ensemble de lieux qui sont des passages obligés dans le voyage en France qu'il soit

[35] La durée à accorder à chaque exploration approfondie de musée varie avec le scripteur.

effectué par ces stagiaires – d'où Kenta se proposant d'accompagner des camarades n'ayant pas encore visité le Sacré-Cœur alors que, lui, l'a déjà vu (Kenta 2007 journal de bord) – ou par n'importe quel touriste japonais « faisant » la France (Pungier 2009c). Dans un premier temps, il existe une absolue concordance entre les deux séries de lieux, la première étant un duplicata de la seconde. De ce fait, elle est reproductible d'une année sur l'autre. Cependant, dans le cas des stagiaires, cette liste possède aussi la propriété d'être extensible et intégrative.

7.2.3.2 L'appropriation des lieux « secondaires »

Nous nous apercevons en effet que les qualités des sites célèbres mentionnées ci-dessus sont réexploitées dans les écrits de restitution pour des lieux de « seconde catégorie », « *les petits musées pas très célèbres* » (cf. Yoko 2007 rapport UV), catégorisation qui procède de l'ignorance, en amont du voyage, de leur existence par les étudiants (donc d'un déficit de notoriété muséographique) liée peut-être à leur taille, au degré de célébrité des œuvres exposées :

fragment 7–40

文化研修に関して言えば、自分たちが旅行に来たときには絶対行かないような、比較的小さな美術館ではあるけれども、大変多くの歴史や文化が詰まっている場所にたくさん連れていってもらい、本当に勉強になりました。

Si on parle des activités culturelles, c'était surtout des musées comparativement petits, où on ne serait jamais allés de nous-mêmes en voyage, mais avoir été emmenés dans tous ces lieux remplis à tel point de culture et d'histoire, ça m'a vraiment beaucoup appris (Tamako 2008 rapport UV)

Dans un passage de presque une vingtaine de lignes, Rena égrène de manière précise quels sont ces lieux « mineurs » pour l'année 2007. Mais elle sait aussi pour chacun d'entre eux comment les rattacher à la liste des lieux à voir :

fragment 7–41

セルジーの学生JannaとG.先生の引率で私たちはパリ市内の美術館を巡った。セルジーとパリの間を走るRERのA線と、Metroとを使って市内に到着し、そこからパリの町並みを眺めつつ、Louvre美術館などの有名どころとは違う、少しマイナーな美術館を訪れた。この午後の文化研修では、 Camondo美術館、Carnavalet美術館、Guimet美術館、Rodin美術館、Pompidouセンターへ行っ

た。Comondo美術館には、18世紀のパリの建築や装飾などが再現されており、当時のフランスにおけるインテリア様式を知った。Carnavalet美術館では、パリの歴史を知ることが出来た。[…] Guimet美術館では中国や日本、カンボジアなどの東洋美術を鑑賞した。[…]

[…]　Rodin美術館では、彫刻家Auguste　Rodinの作品を見た。[…] Pompidouセンターではピカソなどのフランス近代美術を味わうことが出来た。このセンターの上層部には、パリ市内を一望出来る展望台のようなフロアがあり、エッフェル塔や凱旋門をすぐに見つけることが出来た。[…]

Accompagnés de Janna, une étudiante de Cergy et du professeur G., on a fait le tour de musées parisiens. En prenant le RER A qui circule entre Cergy et Paris et le métro, on arrivait au cœur de la ville, et de là, tout en admirant l'alignement des rues de Paris, on a visité, non pas des lieux célèbres comme le Musée du Louvre, mais des musées un peu mineurs. Lors de ces activités culturelles de l'après-midi, on est allés au Musée Camondo, au Musée Carnavalet, au Musée Guimet, au Musée Rodin, au Centre Pompidou. Au Musée Comondo (*sic*), on a reconstitué les décorations et l'architecture du XVIIIe siècle parisien, et on a appris le style des intérieurs de l'époque en France. Au Musée Carnavalet, on a pu connaître l'histoire de Paris. Au Musée Guimet, on a regardé des objets d'art orientaux, par exemple, du Cambodge, du Japon, de Chine […].

[…]Au Musée Rodin, on a vu les œuvres du sculpteur Auguste Rodin. Au Centre Pompidou, on a pu apprécier des œuvres d'art moderne français comme Picasso. Du sommet de ce Centre, il y a un étage comme un belvédère d'où on peut voir la ville et j'ai pu trouver tout de suite l'Arc de Triomphe et la Tour Eiffel […]. (Rena 2007 rapport UV)

Les autres lieux proposés par les stagiaires comme méritant le label de « sites à voir » se distinguent chacun à leur façon par une ou plusieurs qualités énumérées ci-dessous :

– pour le Musée Camondo, Yayoi revendique celle de la valeur de l'architecture :

fragment 7–42

[…] そして集めた収集品に釣り合うよう作られた建物は、美術館として貯蔵品の価値が高いだけでなく、建物全体で美術館としての価値が高いように思われた。

[…] et puis ce bâtiment qui a été fait comme pour mettre en harmonie des pièces de collection qu'on a rassemblées, ce n'est pas seulement pour conserver des objets de grande valeur, c'est le musée lui-même en tant que construction qui est de grande valeur. (Yayoi 2007 rapport UV)

– pour Yoko et Tamako, le Musée Camondo, le Musée Rodin et le Musée Carnavalet offrent les caractéristiques de lieux ayant de nombreuses choses à montrer aux visiteurs, et qui plus est de valeur :

fragment 7–43
先生は小さな美術館や博物館に行くと言ってたけど、musée Camondoは見る所がたくさんあってよかった。

Le professeur a dit qu'on allait dans de petits musées d'art ou d'histoire, mais en ce qui concerne le Musée Camondo, il y avait beaucoup de choses à voir et c'était bien. (Yoko 2008 journal de bord)

– pour Moe, l'intérêt du Musée Camondo vient non seulement du nombre d'objets exposés mais aussi de l'éclat et de la beauté de ceux-ci :

fragment 7–44
今日は午後の文化研修でカモンドー美術館に行った。この美術館ではかなりの数の家具が展示されており、どれもきらびやかで美しいものばかりだった。

Aujourd'hui, pour l'activité culturelle de l'après-midi, on est allés au Musée Camondo. Dans ce musée, il y avait beaucoup de meubles exposés et tous étaient splendides et beaux. (Moe 2007 journal de bord)

– le Château de la Roche-Guyon offre à Maki et à Yukari l'occasion d'admirer un paysage « vu d'en haut » :

fragment 7–45
午後は、ロッシュ・グイヨンという城へ行きました。高い塔にろせん階段（*sic*=らせん階段）で登れるようになっていて、それを登り切ると感動せずにはいられないとても美しい風景が広がっていました。

L'après-midi, on est allés au Château de la Roche-Guyon. On a monté un escalier en colimaçon dans une haute tour, et quand on a arrêté de monter, il y avait un paysage magnifique qui s'étendait et qui ne pouvait pas du tout laisser indifférent. (Yukari 2008 journal de bord)

– Carnavalet est aussi pour Tamako un endroit où elle pourrait rester plus d'une journée :

fragment 7–46
Carnavaletはとても広いから、1日でみれないなと思った。
Comme Carnavalet était très vaste, j'ai pensé qu'on ne pouvait pas tout voir en un jour. (Tamako 2008 journal de bord)

Même si Tamako estime que Carnavalet est vaste, il n'y a en réalité aucun risque de s'y perdre physiquement. Pourtant, si Yayoi a tant apprécié le Musée Camondo, c'est autant pour le lieu, comme l'extrait précédent de son journal de bord le montre, que parce qu'elle a pu suivre la visite avec un audio-guide en japonais. Or, au Musée Carnavalet, elle éprouve une déception certaine, car elle ne se retrouve pas dans les explications du guide, alors qu'à cette époque-là, elle estime s'être habituée à la France. Ici le sentiment de perte trouve son origine dans le contexte linguistique (cf. fragment 7–23B).

Il y a un risque alors que ces « nouveaux » lieux à voir servent de comparaison et de faire-valoir à ceux qui ont été classés par d'autres comme des « valeurs sûres » :

fragment 7–47
午後からのリラはフリータイムだったので即オランジュリー美術館へ行った。今までオルセー・ルーブルと見てきたのでかなり小さく感じた。
À partir de l'après-midi, comme c'était libre, je suis allée tout de suite au Musée de l'Orangerie. Comme jusque-là, je n'avais vu qu'Orsay et le Louvre, j'ai trouvé que c'était plutôt petit. (Shoko 2008 journal de bord)[36]

Finalement, il semble que tous ces musées découverts sur place ont un droit de cité discursif légitimé dans la mesure où le scripteur *sait* où ils se situent dans la hiérarchie muséographique du voyage en France.

7.2.4 Traces de déstabilisation maîtrisée : l'appropriation du temps et l'émergence d'un nouveau quotidien

L'analyse des écrits de restitution laisse voir des transformations au niveau du ressenti et du traitement des données concernant le temps du stage et les activités qui s'y déploient au fur et à mesure du déroulement de l'expérience. Des variations apparaissent quelquefois dans les manières

36 Précisons que Shoko continue en disant que l'intérieur était conséquent et qu'elle y a aimé la « touche » de Monet et de Renoir.

de le dire, mais elles ne changent pas, à notre avis, cette caractérisation de la situation d'expérience de mobilité.

L'examen des pratiques mobilitaires restituées durant le séjour montre qu'elles peuvent être divisées en deux grands groupes : celles qui relèvent d'un cadre spatio-temporel clos – le matin (ou bien l'après-midi) à l'université avec des plages horaires fixes – et celles qui se réalisent dans un espace spatio-temporel ouvert – hors université et avec des périodes temporelles lâches. Dans un premier temps, nous avons regroupé dans la première catégorie les cours de langue et assimilés comme les séances de tutorat (théâtre en 2007), et dans la seconde les sorties à visée culturelle (dans une acceptation large du terme) encadrées ou non et qui se pratiquent collectivement dans la journée, et toutes les autres activités qui relèvent du quotidien et des marges temporelles. Cependant, cette catégorisation double – activités d'apprentissage, en « classe » ou assimilées et activités de loisirs ou assimilées –, que nous avons d'abord privilégiée pour des raisons heuristiques, mérite d'être réinterrogée et reconstruite sur la base du continuum ordinaire/extraordinaire. En effet, il nous semble au final plus pertinent de les classer non pas par rapport à leur lieu d'effectuation, sur le campus ou hors campus, mais suivant leur degré de contraintes imposées par l'extérieur (cadres humains et institutionnels, spatiaux et temporels) et la possibilité d'être l'objet d'un choix de la part du stagiaire.

7.2.4.1 L'appropriation des temporalités (durées et périodes)

Les stagiaires se glissent dans ce cadre temporel qui devrait être nouveau, comme s'ils le connaissaient déjà d'avance : ils en élargissent les limites dans celles que leur recommande leur connaissance de leur rôle d'étudiant.

Les étudiants proposent une pluralité de manière de définir les temps du stage :

– ils n'adoptent pas le même système de délimitation de la période centrale : celle-ci peut être une période définie en nombre de jours ou en nombre de semaines ; une période bornée par les dates des voyages ou les dates des débuts et de fin de cours ; une série de suite de jours ; une période aux contours flous concentrée dans une appellation générique ;
– chaque stagiaire propose sa périodisation du séjour ;

- chaque stagiaire peut utiliser différents moyens de délimitation du noyau dans le même écrit ou bien dans sa série de restitution du séjour ;
- aucun stagiaire, sauf Tamako (2008), Yuichi (2008) et Kayako (2007) qui laissent entendre qu'ils ont un rôle à jouer dans la transmission de l'information sur le stage à ses successeurs, n'identifie de période en aval (en tant que période dédiée à la restitution institutionnelle du séjour) ;
- quelques étudiants mentionnent la période en amont par des notations de nature différente : participation à une réunion d'explication ; passage d'un test de classement linguistique ; intervention en arrière-plan du personnel du Bureau des relations internationales. En 2007, l'écriture d'un scénario en français pour une représentation théâtrale qui se fait sous la direction d'un enseignant japonais à Osaka est mentionnée à plusieurs reprises, même si cela dépend moins, semble-t-il, d'une réponse à une prescription académique qu'à une mise en avant d'un travail de groupe, qu'une production réalisée par les étudiants eux-mêmes. Cette activité spécifique est liée au visionnement d'un reportage et à une rencontre avec une interprète, Madame W.

L'observation et l'analyse des données suggèrent que les étudiants se montrent peu intéressés par une périodisation « rigide » du séjour mais que, au contraire, ils privilégient une approche flottante de la question. Autrement dit, le résultat obtenu est que l'ancrage temporel du stage est extrêmement faible. Le séjour en France se produit plus dans une dimension existentielle personnelle que dans une dimension calendaire et académique collective : il a lieu, il a eu lieu, mais sa datation n'a pas spécialement d'importance.

Nous pouvons tenter d'apporter plusieurs explications au phénomène. La première est que les dimensions temporelles du stage sont, dans leur globalité, « naturellement » mieux maîtrisées par les étudiants que les dimensions spatiales. Même si le voyage en avion, qui correspond à une rencontre physique avec le décalage horaire, phénomène astrophysique – il sert de mesure de l'écart entre la France et le Japon (fragment 8–21 E) –, est relevé par quelques étudiants et peut-être associé à une fatigue consécutive, le démarrage immédiat des activités propres au stage efface son influence, dans les écrits. Par ailleurs, des étudiants comme Yoshihiro ou Kayako lisent les périodes d'avant le stage ou de début de stage comme des périodes de forte occupation et donc ne voient pas de coupure

significative dans leur rythme de vie. Leurs récits sont quasi identiques sur le déroulement de cette période dans leurs vies respectives : la première semaine, ils n'ont pas remarqué qu'ils étaient en France, faute de temps :

> fragment 7–48
> 出発前からハラハラすることの連続で、フランスに着いてからもバタバタしそうだなぁと少し心配していました。（そしてその通りであったことは言うまでもないですが…。）
> フランスに着いてからは夢のような時間としか言いようがなく、最初の一週間はフランスにいるという実感がないまま過ぎていきました。
>
> Avant de partir, ça a été une suite de choses à régler, et je me suis un peu inquiétée qu'en arrivant en France il y aurait encore de l'agitation. (Cela va sans dire que ça a été exactement comme ça…)
>
> Arrivée en France, je ne peux pas dire autre chose que c'était comme hors de la réalité parce que j'ai passé la première semaine à ne pas sentir que j'étais en France. (Kayako 2008 brochure)

7.2.4.2 L'appropriation des rythmes institutionnels du stage

Après avoir vécu quelques journées au rythme « académique » et un week-end au leur, les étudiants commencent à habiter les temps du stage. Yoshihiro le dit très clairement qui se sent enfin en France lorsque le week-end commence, c'est-à-dire quand il n'est plus obligé de suivre le rythme impulsé par l'institution, et qui lit la deuxième semaine comme une période où il trouve son temps à lui. Chez Akira, nous retrouvons un découpage de la temporalité du stage semblable mais qui s'appuie sur une référence aux cours, autrement dit à ses compétences linguistiques, comme il le précise deux lignes plus bas :

> fragment 7–49
> 初めの方の授業は難しかったが、数日間みんなに教えてもらったりして除々に（*sic*）慣れて楽しむことができた。[…] 一週間ぐらいすると簡単な応答や単純な表現は出来るようになり[ました。]
>
> Au début, les cours étaient difficiles mais après quelques jours, comme tout le monde m'a aidé, petit à petit je me suis habitué et j'ai pu y prendre plaisir. […] Après une semaine environ, je suis arrivé à [utiliser] des expressions simples ou à faire des échanges faciles. (Akira 2008 enquête RI)

De son côté, Yayoi, par exemple, signale ce temps d'adaptation que nous lisons comme un temps de non-maîtrise du rythme propre au stage :

fragment 7–50 A

着いた日の翌朝から授業だったので、飛行機の疲れが取れていないままで、しんどかった。

Comme il y a eu cours dès le lendemain de notre arrivée, la fatigue de l'avion n'avait pas disparu, et c'était dur. (Yayoi 2007 journal de bord)

fragment 7–50 B

[…] 出発前、最初の三日間ぐらいは不安が多かったです。

[…] avant le départ et en gros les trois premiers jours, j'avais beaucoup d'inquiétudes. (Yayoi 2007 brochure)

Après quelques jours, les rythmes institutionnels « n'impressionnent » plus les étudiants. Deux attitudes paraissent possibles : s'y adapter et s'y couler et, dans ce cas, le stagiaire continue à écrire quelque chose pour chaque période définie par l'institution ou bien proposer son propre rythme de vie dans l'exercice de restitution, à se satisfaire d'un résumé global, de quelques annotations rapides (tel Tetstuya ; cf. Pungier, 2012, pp. 297–298).

Les textes rendus au Bureau des relations internationales et qui sont écrits dans la semaine qui suit le retour confirment que les stagiaires ont saisi pour la plupart d'entre eux les découpages temporels institutionnels et les rythmes qu'ils sous-entendent et qu'ils les ont faits leurs. Miyuki, par exemple, lit son séjour suivant un rythme binaire, jours ordinaires *vs* samedis et dimanches, qui se ramifie, toujours sur un rythme binaire pour les journées du lundi au vendredi, avec éventuellement insertion de marqueurs temporels horaires : matinées *vs* après-midi ; après-midi avec activité culturelle ou sans :

fragment 7–51

研修の内容

フランスに到着した翌日の11日から授業が始まりました。月～金曜日は午前9時から12時まで2グループに分かれて講義を受け、午後13時からは文化研修として様々な美術館を訪れました。文化研修のない日は数人ずつのグループに分かれてマルシェで夕飯の材料を買い出したり（*sic*）、有志でパリの街を散策したりしました。土・日はフランス人学生と行動を共にし、主にメトロで移動して各地を訪れました。

Contenu du stage

> Le lendemain de notre arrivée en France, à partir du 11, les cours ont commencé. Du lundi au vendredi, de 9 heures à midi, on a été divisés en 2 groupes et on a eu cours. L'après-midi, à partir de 13 heures, dans le cadre des activités culturelles, on a visité divers musées des beaux-arts. Les jours sans activité culturelle, on s'est divisés en groupes de plusieurs personnes, on est allés au marché faire des courses pour le soir, avec ceux qui voulaient, on est allés se promener à Paris. Samedi et dimanche, on a fait quelque chose avec les étudiants français, on s'est principalement déplacés en métro et on a visité chaque région. (Miyuki 2008 enquête RI)[37]

Kumiko, pour sa part, inscrit les variations journalières à l'intérieur d'une unité hebdomadaire :

> fragment 7–52
>
> 研修の内容
>
> 約3週間フランスに滞在し、前2週間はセルジーポントワーズ大学で午前はフランス語を、午後はフランス文化を学んだ。
>
> 最後の1週間は個人研修で、自由にフランス文化を学んだ。
>
> Contenu du stage
>
> C'était un séjour d'environ 3 semaines, les 2 premières semaines, à l'Université de Cergy-Pontoise, le matin, c'était français, l'après-midi, j'ai appris la culture française.
>
> La dernière semaine, c'était un stage individuel, et on a appris la culture française librement. (Kumiko 2008 enquête RI)[38]

La mise en parallèle de ces deux passages laisse voir aussi une possibilité de variation dans les appellations attribuées par les étudiants aux différentes plages horaires découpées par l'institution dans le temps du stage. En ce qui concerne « les jours de la semaine », outre cette expression même, ils ont à leur disposition la journée comme base de découpage (noms des jours ou matinée et après-midi). Pour le reste, ils hésitent entre « *les samedis et dimanches* » (土曜日、日曜日, Norio 2008 enquête RI), « les samedis-dimanches et le dernier jou*r* » (土日と最終日, Takako 2007 rapport UV), « les jours sans cours » (授業のない日, Momoko 2008 enquête RI), « les jours sans sortie culturelle » (文化研修のない日, Miyuki 2008 enquête RI), « les jours de congé et les jours ordinaires sans cours » (« 休日や授業のない平日 » Chiaki 2008 enquête RI) « lors du temps libre » (フリータイムに, Asami 2008 enquête RI), « les jours

37 Les marqueurs temporels sont soulignés par nous.

38 Les marqueurs temporels sont soulignés par nous.

de stage libres du week-end » (週末の自由研修日, Rena 2007 rapport UV), « le week-end, etc., lors du temps d'apprentissage en autonomie » (週末などの自主学習の時間に, Tamako 2008 enquête RI), « un jour seulement de séjour en famille » (1日だけホームステイ, Momoko 2008 enquête RI). Kikue crée aussi un temps commun à cheval sur les jours ordinaires et les jours de congé :

fragment 7–53
午後から夜にかけてや休日は、いつもパリの街に出掛け[ました] […]
De l'après-midi jusqu'au soir ou les jours de congé, on était toujours sortis à Paris […]. (Kikue 2008 enquête RI)[39]

Ce phénomène ne nous paraît pas totalement anodin : d'une part, il peut signifier que le scripteur ne maîtrise pas le code institutionnel de désignation de telle ou telle plage horaire, et il la qualifie avec ses mots propres, par défaut ou bien, à l'inverse, il y lit une caractéristique que l'institution a minimisée et personnalise son rapport à ce temps-là. Dès lors, le stage semble se vivre sur deux rythmes différents : celui des journées avec activités académiques et qui se répètent et celui des journées « libres » au programme imprévisible mais qui « marquent » le stage. Pour rien au monde, ces temps de scansion du séjour ne sauraient être sautés :

fragment 7–54
出発前は、自分にとってこの研修期間はとても長いように思っていたが、実際はそうではなかった。平日は毎日大学で授業があったし、週末はパリの色んな所を巡るのに忙しく、思っていたよりかなり内容の濃い3週間となったためだと思う。研修期間の最後の方は、普段の授業に加えてTAKOYAKI　Theatreの練習があり、そのせいで疲れが溜まっていたのにもかかわらず、週末は早朝からパリへ出かけるというハードなスケジュールをこなしたりもした。
Avant le départ, pour moi, la durée de ce stage me semblait très longue, mais en réalité, ça n'a pas été le cas. Les jours ordinaires, tous les jours, il y avait le cours à l'université, le week-end, comme on allait faire le tour de différents endroits de Paris, on était occupés, et plus que ce que je ne l'avais pensé, je crois que c'est parce que c'était trois semaines au contenu très dense. À la fin de la période du stage, en plus des cours habituels, il y avait les exercices pour le Théâtre TAKOYAKI, et malgré la fatigue accumulée à cause de ça,

[39] Remarquons aussi que contrairement aux autres étudiants, Kikue borne les activités de l'après-midi des deux côtés de la plage temporelle.

le week-end, dès tôt le matin, on a assumé un emploi du temps chargé de sorties à Paris. (Yoko 2007 rapport UV)

Différents rythmes se succèdent dans le stage et les plages horaires deviennent dédiées à l'un ou l'autre d'entre eux. Mais, comme le suggère le passage écrit par Yoko présenté ci-dessus, les périodes temporelles qui se forment dans le séjour sont en fait doublées par des activités. Les plages horaires sont donc des plages dédiées à des activités. Ainsi, dans son journal de bord (2007), à partir de la deuxième semaine, lorsque Tetsuya adopte une écriture minimaliste de restitution, nous rencontrons le schéma ternaire suivant pour les « jours ordinaires » : premier temps : matinée : cours, deuxième temps : après-midi : visite d'un musée ; troisième temps : un rapide commentaire à propos de la visite du musée. Pour les « jours sans activités académiques classiques », sa manière de noter la journée est plus aléatoire : absence totale de marqueurs temporels, utilisation d'une série complète du matin au soir, utilisation d'une série incomplète…

La forme extrême prise par cette équivalence « plage horaire = activité » est l'absence totale de mention de marqueurs temporels dans la restitution d'une journée puisque citer l'activité sous-entend, dans l'esprit du scripteur, un cadre temporel défini d'avance, si évident et si communément partagé, sur le moment, avec ses pairs, que le noter s'avère comme redondant. Ken'Ichi, par exemple, dans son journal de bord (2007), note pour la première semaine des jours ordinaires les plages temporelles et les activités qui y sont dédiées, omet ces indications dans ses restitutions du week-end. Cependant, la semaine suivante, il adopte un nouveau style de notation : une inscription des activités dans une suite journalière sans bornage temporel puisque les déroulements de la matinée et de l'après-midi lui sont devenus familiers et une réintroduction des mentions de plages horaires pour le samedi-dimanche :

fragment 7–55

研修日誌　第3日

平成19年9月14日金曜日9時00分〜16時30分

午前は、路線表を使って授業を行う。そして、フランス人の音楽を聞いて、どういう単語が使われているかなど、文法の授業も行う。

午後は、体を使って、様々なことを表現する授業を行う。演劇をするにあたっての授業ということで、とても新鮮な授業であっ

た。とても疲れ、汗をかいたが、それ以上に大変楽しい授業であった。

…

研修日誌　第7日

平成19年9月18日火曜日9時00分〜18時00分

日付の表現を学び、それを使って、会話をする授業を行う。

またその後で、写真を使いその写真がどういったものであるかを伝えるという授業を行った。

その後で、カルナバレ美術館に行き、フランスの歴史について学んだ。大変分かりやすく、どのようにフランスという国が建国されたかを学ぶことができた。

その後、シャンゼリゼ通りへ行き、いろいろなお店を回った。

Journal de stage, troisième jour

Vendredi 14 septembre de l'année Heisei 19, 9h00–16h30

Le matin, il y a eu un cours où on a utilisé le plan des lignes de métro. Et puis, on a écouté de la musique de Français, [on a cherché] quels mots y étaient utilisés, etc., et on a eu un cours de grammaire.

L'après-midi, on a eu un cours où on a exprimé diverses choses à l'aide du corps. C'est un cours pour faire le théâtre, et c'était un cours très dépaysant. Ça a été très fatigant, j'ai transpiré, mais ça a été un cours super agréable comme on n'en fait pas.

…

Journal de stage, septième jour

Mardi 18 septembre de l'année Heisei 19, 9h00–18h00

On a appris les expressions pour la date, et on a eu cours où on a fait des conversations en les utilisant.

Et puis, après, on a eu un cours où, en utilisant des photos, et on a transmis ce qu'elles contenaient.

Après, on est allés au Musée Carnavalet, et on a étudié sur l'histoire de France. C'était très facile à comprendre, et j'ai pu apprendre comment la France s'est formée comme pays.

Après, on est allés sur les Champs-Élysées, et on a fait le tour de divers magasins. (Ken'Ichi 2007 journal de bord)

7.2.4.3 L'appropriation du hors-temps du programme institutionnel

Cette plage horaire apparaît en creux dans la temporalité du séjour et en blanc. C'est un temps sans nom, sans activité dédiée mais pas sans activités. Par essence, il ne peut être intégré ni à l'emploi du temps pensé par l'institution et habité par les stagiaires ni aux espaces d'écriture de restitution. Il constitue comme un hors-temps institutionnel. Il revient de droit aux stagiaires. Il peut être individuel ou collectif, strictement personnel ou partagé. Il possède deux niveaux de transparence ou d'opacité, suivant le point de vue où nous nous plaçons. Dans le cas où cette période commence strictement au moment de la fin de la dernière activité « officielle », il arrive que des étudiants mentionnent le contenu de la fin de leur journée à la manière dont ils restituent les week-ends et autres journées libres. Il y a donc un certain éclairage qui peut être apporté sur cette plage horaire par instants, en particulier lors de la restitution du week-end en famille. Et quand plus aucune information ne filtre, nous avons encore la possibilité de penser que la période en jeu ressemble à la précédente qui s'est laissée apercevoir, ou bien que nous entrons dans celle du repos :

fragment 7–56 A

V.先生の授業。お昼からオーシャンでおみやげを買う。[Kumiko]さんや [Yuichi]くんのいる605号室で遊んで、帰ってから夕食。再び605号室に遊びにいく。

Cours de Madame V. À partir du midi, j'achète des souvenirs à Auchan. Je m'amuse dans la 605 où il y a Kumiko et Yuichi, après retour [dans ma chambre] et dîner. De nouveau je vais m'amuser dans la 605. (Miyuki 2008 journal de bord)

fragment 7–56 B

朝食の後、掃除と洗濯をした。[…] 午後4時ぐらいになると、ホテルのロビーへ行ってホームステイの相手先を待った。1時間ぐらい待ってから相手先のA.さんに出会い、宿泊予定のアパートへと向かった。アパートへ入ると、彼が持つDVDの多さとゲームの多さに圧倒された。近くのスーパーで飲み物やお菓子を買ってもらった時に彼の友達と出会い、彼らと共にアパートへと戻り、皆で映画(「ファイナルファンタジー７・アドベントチルドレン」)を鑑賞した。部屋の音量設備が本格的で、とても迫力が

あった。その後ピザ屋でA.さんお[勧め][40]の「ピッツァサンドイッチ」を買ってもらった。ものすごくおいしかった。夕食後、彼の友達と新たに合流して（別のホームステイのグループと合流して）、皆でボーリングをしに行った。日本とは違いディスコのような感じがあって、とても楽しめた。そして、A.さんと[Akira]と自分でアパートへ戻り、(朝の3時頃までゲームをして)寝た。

Après le petit-déjeuner, j'ai fait le ménage et la lessive. […] Vers 4 heures de l'après-midi, je suis allé dans le hall de l'hôtel, j'ai attendu mon correspondant du week-end en famille. Après avoir attendu une heure environ, j'ai rencontré A. et on est allés à l'appartement où je devais rester. Quand je suis entré dans son appartement, j'ai été frappé par le nombre de DVD et le nombre de jeux qu'il possède. Dans un supermarché près [de chez lui], quand il achetait des boissons et des gâteaux pour nous, il a rencontré des amis à lui. On est tous retournés à son appartement ensemble, et on a tous regardé un film (Final Fantasy 7-Advent Children). Les installations pour le son dans la chambre étaient très bonnes et [le son] était très puissant. Après, on est allés dans une pizzeria et sur ses conseils, il m'a pris une « pizza-sandwich ». C'était vraiment super-bon. Après le dîner, on a retrouvé ses amis de nouveau (on a rejoint d'autres groupes du séjour en famille) et tous ensemble on est allés au bowling. J'ai eu l'impression que c'était différent du Japon et comme une discothèque et c'était très amusant. Et puis, A., Akira et moi, on est retournés à l'appartement (on a fait des jeux jusqu'à 3 heures du matin environ), on a dormi. (Norio 2008 journal de bord)[41]

7.2.4.4 L'appropriation des activités en classe

À qui faut-il faire confiance pour connaître les activités d'apprentissage qui ont été pratiquées dans les cours ou les séances de tutorat ? Si nous nous plaçons du point de vue exprimé dans les écrits de restitution, nous arriverons sans doute à en reconstituer les contenus, mais en saurons-nous plus sur leur réception en tant que compétences langagières à un niveau individuel ?

La lecture des journaux de bord, seul matériau disponible pour examiner cette question « sur le vif », pourrait laisser croire *a priori* que deux groupes de scripteurs se dégagent : ceux qui en parlent… et ceux qui n'en parlent pas, c'est-à-dire ceux qui y laissent des traces en plein et ceux qui y laissent des traces en creux. Or, qu'ils mentionnent explicitement ou non le moment du cours et donnent des détails sur ce qui s'y est passé,

---

40 Le kanji d'origine est incorrectement calligraphié.

41 Norio va chez A. avec Akira mais nous ne l'apprenons qu'en fin de restitution de la première journée. De même, Kimiko séjourne chez Julien en compagnie de Momoko mais elles ne le signalent ni l'une ni l'autre.

les étudiants en parlent tous : ce qui sépare les stagiaires qui mentionnent le déroulement d'un cours avec telle ou telle enseignante de ceux qui ne le font pas tient en quatre points :

– intérêt spontané pour la chose académique et linguistique ;
– considération de la chose enseignée comme porteuse de « nouveauté » ;
– attitude de réception personnelle de la chose enseignée positive ;
– constance d'intérêt devant la chose enseignée.

Lorsque l'un de ces éléments s'affaiblit ou s'il a été inexistant dès le début, le scripteur détourne son regard de la salle de classe[42] et n'en parle pas ou n'en parle plus.

Entre le cours classique de langue et les activités de tutorat, le même schéma s'applique, à la différence près que le premier point (« intérêt spontané pour la chose académique ») est par essence non pertinent puisque les étudiants se trouvent devant des activités « nouvelles » en soi… Du coup, c'est le deuxième qui apparaît automatiquement survalorisé, tout particulièrement en 2007 avec l'atelier théâtre.

La mise en application du principe proposé ci-dessus avec ses quatre points d'ancrage vaut donc comme ticket d'entrée dans la salle de classe.

Le jour de son arrivée en France, après un tour dans un petit supermarché près de l'hôtel la laissant toute ébaubie, Satomi, qui a posé sa candidature au stage pour des raisons linguistiques (2008 fiche RI), déclare :

fragment 7–57
明日からの研修も、しっかり頑張りたいと思います。
À partir de demain pour le stage aussi, je vais faire de mon mieux le plus sérieusement possible. (Satomi 2008 journal de bord)[43]

---

42 Nous nuançons toutefois notre propos pour l'année 2007 : les activités de l'atelier théâtre, mangeuses de temps, ont joué aussi leur rôle dans la réduction du temps passé à noter ses activités quotidiennes et dans la diminution du volume écrit.

43 Dans l'esprit, nous rapprochons cette mention de celle de Tamako qui le même jour après ce passage au supermarché envisage le stage dans sa durée. Nous différencions ces deux réactions de celles de Kikue et d'Asami par exemple qui même si elles mentionnent une soirée agréable (sur fond de découverte « gastronomique ») ne font aucune projection mentale sur la suite de leur séjour lors de la restitution de leur première journée.

Chez Satomi, chez Tamako, chez Kikue, chez Asami par exemple, nous ne trouvons à la veille du premier cours aucune trace d'angoisse devant le fait de langue, contrairement à d'autres. Dès lors, non seulement le premier jour, qui « marque » l'ensemble des stagiaires de telle manière qu'ils en disent tous quelque chose à la fin de la soirée car c'est un moment de prise de contact avec les membres de l'équipe du CILFAC, mais aussi les suivants, ces étudiantes (Rena et Yayoi pour l'année précédente) concentrent une partie de leur attention sur le cours. Elles le présentent comme une suite d'activités variées qui leur plaisent en général, dont elles pensent qu'elles leur apportent quelque chose. Suivons par exemple Kikue dans ses mentions de restitution de cours[44]. Elle ne se contente pas d'un simple « on a eu cours » (« on a suivi le cours ») mais en rappelle la progression. Le premier jour, elle note ainsi six activités différentes qui se sont produites (dans l'ordre de leur mention) en plus des présentations de soi ou de la réception d'informations : « *penser à des questions, noter* [quelque chose]*, écrire, fabriquer, dessiner, exposer* » (質問を考える/記述する/書く/作る/描く/発表する) (Kikue 2008 journal de bord)). Après le week-end, lors du quatrième cours, elle enregistre sept activités différentes : « *faire un exposé en français, apprendre, apprendre la construction des expressions, écouter le poème lu par le professeur, faire un exercice de prise de note, lire à haute voix, dessiner* » (フランス語で発表[する]/習う/表現の仕方も習う/先生が読む詩を聞きとる/ノートに書く練習を[する]/朗読する/絵を描く) (Kikue 2008 journal de bord)[45].

Il semble qu'il y ait toujours quelque chose à faire dans le cours et il est tentant de traduire cette suite de verbes comme étant le signe de l'activité intense de celui qui les mentionne. Or nous pensons que les mentions d'activités dans un cours ne renvoient pas nécessairement à une participation effective du scripteur à celles-ci mais qu'elles manifestent à leur façon un rapport très ambigu à la langue étrangère et à son apprentissage : un rapport distancié que n'explique pas seulement le mode d'écriture employé par le scripteur et que nous qualifions de « mode reportage ». Dans la plupart des cas, le stagiaire rapporte les faits en japonais en omettant de signaler qu'il a aussi accompli la tâche[46] et

---

44 L'analyse qui suit vaut aussi pour l'année 2007 en particulier à travers les activités de classe notées dans le journal de bord de Rena.

45 Dans la suite de son journal de bord, nous trouvons encore d'autres types d'activités mentionnées.

46 Nous avons choisi de traduire ces situations où le sujet de l'action ne peut pas être identifié uniquement au scripteur par le pronom « on », qui rend bien, à notre avis, le

surtout en faisant l'impasse sur sa capacité à l'accomplir et sur son résultat. Il donne l'impression d'être un futur professeur de FLE observant le déroulement d'un cours (et qui oublierait de noter tout ce qui concerne les interactions qui se sont produites (formes, contenus, durées…[47])). Sur la petite quinzaine d'activités répertoriées sur ces deux cours de langue, Kikue ne se montre « en action » qu'une seule fois lorsqu'elle indique avec qui elle a pensé une question et son contenu :

fragment 7–58

研修日誌　第2日

9:00–12:00　・セルジーポントワーズ大学で2グループ一緒に教員と学生の紹介、CILFACの説明をしてもらい、日程表の確認を行った。2人1組になって1つの質問を考えて、フランス語で記述し、後日Florieたち学生が答えてくれるというので、私は [Ruri]とQu'est-ce que vous faites souvant voutre week-end ?と書いた。(*sic*)

Journal de stage 2[e] jour

9h00–12h00 Les deux groupes réunis, on a eu la présentation des enseignants et des étudiants à l'Université de Cergy-Pontoise et on a eu les explications sur le CILFAC. Il y a eu une vérification de l'emploi du temps. Après avoir été mis en groupe de deux, on a pensé à une question, on l'a notée en français, parce que dans quelques jours, Florie et les autres vont y répondre. Moi et Ruri on a écrit « Qu'est-ce que vous faites souvant voutre week-end ? » (*sic*). (Kikue 2008 journal de bord)

---

flou, nécessaire ou voulu, de la restitution. Cela nous semble aussi justifié par l'usage dans des contextes semblables d'expression comme « nous », « les Japonais » (私たちは/日本人たちは). Par contre, tout ce qui renvoie à une appréciation de la situation ou tout autre indice relevant la présence du scripteur dans l'action a été rendu par le sujet « je ».

47 À cet égard, Yuichi est le seul qui laisse deux mentions de classe « vivante ». La première fois, il rapporte qu'une enseignante lui reproche son manque de ton dans la récitation d'un poème, la seconde qu'une autre ne comprend pas pourquoi il n'a pas participé au séjour en famille : « journal de stage 10[e] jour / Ce jour : cours de V. On apprend un poème. À moi, on m'a fait remarquer qu'il fallait que je mette plus de sentiment. Courage. » ; « journal de stage 13[e] jour / Ce jour : cours de M. « Pourquoi tu n'as pas fait le séjour en famille ? », m'a-t-on demandé. Quand j'ai dit que c'était parce que j'étais fatigué, on m'a dit que j'avais perdu une occasion. » (研修日誌　第10日 / 本日は、V.先生の授業。フランスの詩を覚える。私に対しては、もっと情感を込めろと言う指示だった。がんばろう » ; « 研修日誌　第13日 / 本日はM.先生の授業。「何故ホームステイしなかった？」と聞かれ、疲れたからというともったいないと言われる) (Yuichi 2008 journal de bord).

Au final, nous voyons beaucoup moins les stagiaires faire le cours que l'enseignant. C'est le cours de langue dans son déroulement et sa globalité qui est décrit pas un moment de retour sur soi, pas un moment de réflexivité linguistique.

Par ailleurs, sauf pour les quelques rares étudiantes – aucun garçon « n'accroche » au cours de langue classique d'après leurs écrits de restitution sur le vif – qui consciencieusement, rapportent du début jusqu'à la fin du séjour les cours à l'université, et encore avec les nuances que nous avons relevées dans le passage produit par Kikue[48], nous pouvons dire que, pour la plupart des stagiaires, *il ne se passe rien dans le cours de langue*. Si la formule paraît trop brutale, nous pouvons la nuancer en disant qu'il ne se passe *rien de nouveau* dans ce cours de langue à l'université en France, rien de significativement *notable*[49].

Ken'Ichi (2007) est le seul sur les deux années étudiées pour cette recherche à déclarer que les cours de langue en France ressemblaient trop à ceux du Japon et à ne pas l'avoir intéressé. Notons simplement que Ken'Ichi finit quand même par trouver une qualité aux cours de français suivis *à l'étranger* afin de conserver l'avantage socialement valorisé qu'ils procurent.

L'université et ses salles de classe à Cergy sont-elles un lieu qui diffère de son équivalent japonais à Osaka ? Répondre par la négative à la question, c'est envisager que les activités qui y sont pratiquées, que les attitudes et postures des apprenants se ressemblent d'un côté et de l'autre, répondre par l'affirmative, c'est laisser la possibilité à quelque chose d'inhabituel d'être réalisé. Nous interprétons la position des étudiants qui délaissent la réponse à cette interrogation, dans les écrits de restitution de l'aval, comme le signe d'un décrochement de la matière académique : trouvent-ils comme Ken'Ichi que la forme des cours est trop similaire à celle de ceux au Japon ? Ou bien trouvent-ils quelque chose à redire aux contenus ?

Lorsque Kenta note que « Dès le matin, on a suivi le cours de Madame M. Le cours où on se met en cercle et où on discute deux à deux, c'était pas mal intéressant. » (« 朝からはM.先生の授業を受けた。円になって対話形式の授業は結構おもしろかった » (Kenta 2007 journal de bord)), à l'instar de Kikue, il ne mentionne pas ce qu'il

48 Et que nous retrouvons chez Asami 2008, Tamako 2008, Rena 2007.

49 Dans les deux sens du terme : « remarquable » et « digne d'être noté » (cf. <http://www.cnrtl.fr/definition/notable>).

a fait pendant cette séance mais seulement la mise en scène de la salle de cours, parce qu'elle le frappe dans ses habitudes d'apprenant de langue.

Or cette sollicitation n'intervient qu'une fois ; pour d'autres le vent de nouveauté apporté par le premier jour, séance d'explication et cours[50], ne dure pas[51]. Ainsi, les passages s'étiolent (Nana 2007, Chiaki 2008, Emiko 2008, Shizue 2008, Shoko 2008, Yuichi 2008, Yukari 2008), disparaissent (Moe 2007, Tetsuya 2007, Kumiko 2008, Naoko 2008, Norio 2008).

Les étudiants préfèrent parler des cours de manière globale ou bien distanciée, voire concentrée dans le terme même comme le font Tetsuya et Miyuki[52] par exemple dans leur journal de bord (respectivement 2007 et 2008) ou dans l'expression « suivre un cours ». Certes, dans les cours qu'« ils suivent », ils se trouvent face à une multiplicité de pratiques de classe mais il est extrêmement difficile de savoir jusqu'où celui qui restitue sa journée s'est impliqué et a participé de lui-même, pour lui-même au déroulement du cours : en un mot, jusqu'où tous ceux qui ont fait profession de développer leurs compétences linguistiques se saisissent-ils, dans un premier temps, de l'occasion du cours de langue pour la pratiquer comme Emiko (2008 enquête RI) ?

7.2.4.5 L'appropriation des activités hors classe

En dehors des activités d'apprentissage classiques ou non à l'université, que font les étudiants ? Nous les voyons alors se déplacer, effectuer un mouvement d'aller-retour : d'abord partir (sur Paris pour l'essentiel), et investir les sites touristiques, muséographiques et autres ; puis, rentrer sur la zone de leur quartier général, l'hôtel, Cergy, et s'y regrouper.

---

50 Signalons Asami et le café/chocolat du premier cours ; Tetsuya et ses sacoches et autres babioles reçues en cadeau (Pungier, 2012, p. 299).

51 Sauf exception comme chez Asami qui encore le « 9e jour » déclare qu'« on a écouté sans utiliser le dictionnaire un texte que la prof a lu et on l'a pris en note. C'était très difficile mais comme c'était une méthode d'apprentissage que je n'avais jamais vue jusque-là, c'était dépaysant et agréable, et ça a été très instructif » ([…] 先生が読む文章を辞書も何も使わず耳で聞き、書き留めるということをした。すごく難しかったが、今までになかった学習方法だったので、新鮮で楽しかったし、とてもためになった) (Asami 2008 journal de bord). Cet extrait vaut aussi comme exemple d'attitude positive devant l'apprentissage malgré la difficulté.

52 Miyuki précise juste le nom de l'enseignante : « cours de Madame X. ».

Voici, par exemple, la restitution du sixième jour de stage de Miyuki qui illustre cette tripartition des activités :

fragment 7–59

研修日誌　第6日

M.先生の授業で宿題が出る。今日はダタゴラへ行く。バスで１時間。ビデオを観たあと質問タイム。また１時間かけて帰る。オーシャンでサラミやミモレット、野菜、水などを買う。おとなりさんにペンネもらう。寝る。

Journal de stage 6e jour

Dans le cours de Madame M., on a des devoirs. Aujourd'hui, on va à Datagora. Une heure de bus. Le temps des questions après avoir visionné une vidéo. Ça prend encore une heure pour rentrer. À Auchan, j'achète du salami, de la mimolette, des légumes, de l'eau, etc. Les voisins me donnent des penne. Dodo. (Miyuki 2008 journal de bord)

Les deux cas de figure hors université entraînent de nouvelles activités mobilitaires.

Sortir de Cergy, c'est prendre un certain nombre de moyens de transport, se diriger vers un but choisi d'avance (par soi ou un autre) et y effectuer une activité en rapport avec le lieu ou l'heure de la journée. Suivant que le but à atteindre a été désigné par le stagiaire ou non, la pratique du lieu varie un peu.

Ainsi, s'il n'y a pas de différences fondamentales entre la structure du déroulement d'une visite dans le cadre d'une activité culturelle programmée dans l'emploi du temps du stage et celle décidée par les stagiaires eux-mêmes (le schéma des actions est binaire : aller-se déplacer/visiter-admirer), la première se suffit à elle-même le plus souvent. Il est toutefois possible d'associer à cette dernière des activités d'apprentissage classiques (écouter le professeur, apprendre, prendre conscience de ses lacunes, s'instruire[53], etc.) alors que la seconde ne représente qu'un maillon

53 Les visites libres peuvent aussi être associées à une appropriation de connaissances de type académique. Ces mentions sont le fait de stagiaires qui montrent à d'autres moments dans leurs écrits de restitution un intérêt certain pour les activités d'apprentissage linguistique. Nous les trouvons par exemple sous la plume d'Asami, de Tamako, de Naoko, etc., et dans ce cas, elles donnent des précisions sur ce qu'elles ont pu apprendre ou citent le nom de personnages historiques ayant un rapport avec le lieu. Mais d'autres étudiants peuvent aussi profiter des occasions de restitution pour utiliser une forme académiquement plus prestigieuse du verbe « visiter » en japonais qui sous-entend dans son sens premier une visite dans le but de s'instruire

temporel dans le continuum d'une journée et s'inscrit dans une suite d'activités de découverte du fond touristique français. Bien évidemment, une fois la visite encadrée terminée, les stagiaires entrent dans la zone du « temps libre » et se mettent en mode d'enchaînement des choses à voir, comme le déclare Shoko :

fragment 7–60

研修日誌第6日

[…]　午後はG.先生の説明の下、カルナヴァレ美術館へ。150室ものフランスの歴史がつまったもので、内容はすごく濃かった。G.先生はとてもゆっくり分かりやすく解説して下さったが、世界史を知らないので余計難しかった。帰りはR.たちにお願いしてバスティーユ広場に寄って来た。やっぱり時間と体力のある限り動き回って、新しいものを吸収したい。

Journal de stage 6e jour

[…] L'après-midi, avec les explications de Monsieur G., direction le Musée Carnavalet. Comme dans 150 pièces, l'histoire de France était rassemblée, le contenu était très dense. Monsieur G. a eu la gentillesse de nous donner des explications en parlant très lentement et de manière facile à comprendre, mais comme je ne sais rien en histoire mondiale, c'était très difficile. En rentrant, j'ai demandé à R. et aux autres et on est allés Place de la Bastille. Oui, vraiment, dans la mesure où j'ai du temps et de l'énergie, je me bouge parce que je veux respirer des choses nouvelles. (Shoko 2008 journal de bord)

Une partie de ces choses nouvelles que Shoko veut respirer sont liées au rôle de touriste à laquelle se superposent les figures du gourmet et du consommateur :

fragment 7–61

研修日誌　第15日 […]

午後からは、フランス観光に出かけた。コンコルドで下車し、コンコルド広場を見学、そしてオランジュリー美術館にいった。私はアンリルソーの大ファンなので、彼の作品をたくさんみること

(見学する/*kengaku suru*). À la différence des premières, nous ne savons pas alors sur quoi portent les connaissances acquises à moins qu'il ne s'agisse d'un élément qui surprenne. Notons que le rapport de restitution qui s'établit à propos des visites encadrées apparaît isomorphe à celui qui concerne les cours de langue classique. L'intérêt mesuré se traduit par des formes discursives distanciées : « On est allés au Musée Carnavalet où a eu lieu la sortie culturelle » (カルナヴァレ美術館へ行き文化研修を行った) (Norio 2008 journal de bord).

ができて、とてもうれしかった。その後、モンブランが有名なアンジェリーナでマカロンを食べる。1番線に乗り、バスティーユに向かう途中、Louvre　Rivoliの駅がとてもキレイだったので、下りて写真をとる。そして、バスティーユ周辺でショッピングをした。ユダヤ人街で食べたデリがとてもおいしくて感動した。

Journal de stage 15e jour

L'après-midi, on est sorti pour faire du tourisme français. On est descendus à Concorde, on a visité (=kengaku) la Place de la Concorde, et on est allés au Musée de l'Orangerie. Moi, comme je suis une grande fan d'Henri Rousseau, comme j'ai pu voir beaucoup de ses œuvres, j'étais très contente. Après, on mange un macaron chez Angelina, célèbre pour ses mont-blanc. On prend la ligne 1, en chemin pour Bastille, comme la gare du Louvre Rivoli était très belle, on descend et on prend des photos. Et puis, dans les environs de la Bastille, on a fait du shopping. Les friandises salées qu'on a mangées dans le quartier juif étaient très bonnes et ça m'a émue. (Asami 2008 journal de bord)

C'est un triple rôle beaucoup plus facile à endosser et à assumer que celui d'apprenant-stagiaire qui se sent souvent en situation d'échec linguistique. Les deux passages suivants qui proviennent du journal de bord de Chiaki montrent d'une part une différentiation non pas dans les activités effectuées dans les visites encadrées et les visites libres (il y est toujours fondamentalement question de se déplacer et de voir) mais dans les réactions provoquées dans chacun de ces contextes : tentative de présentation un peu détaillée dans le premier cas avec appréciation, mention rapide dans le second. D'autre part, ils suggèrent une similitude dans le rythme des actions qui se produisent dans la zone du quartier général : rapidité dans la succession des activités d'où un effet de multiplicité. Ici se profile un autre découpage des pratiques mobilitaires suivant le degré d'implication de son auteur (cf. chapitre 8, « Traces du stagiaire-scripteur dans les fragments discursifs »). Notons aussi qu'au fil du temps, chez les moins intéressés par les dimensions académiques du stage (c'est-à-dire lieu d'apprentissage de nouveaux savoirs et savoir-faire qui relèvent aussi pour une partie du capital de mobilité (Murphy-Lejeune, 2000, 2003)), les mentions y ayant trait se raréfient :

fragment 7–62 A

研修日誌　第8日

[…] 13:00〜16:00　カルナバレ美術館見学（G.先生）

美術館でG.先生は熱心に説明してくれて、皆もプリントを見ながらよく聞いていたけど、私は誰よりも本気で意味が分からなく

て、改めて単語の無さ、勉強不足を痛感した。せっかく、フランス人と交流できる旅なのに、もったいないことをしていると思った。広場見学もしてから、F.先生のよく知るサン・ルイを見て回った。クレープも食べた。また来たい。22:00頃家に着き、日本から持参した白ごはんやみそ汁で夕食をすませた。

Journal de stage 8e jour

[…] 13h00–16h00 visite[54] du Musée Carnavalet (Monsieur G.)

Au musée, Monsieur G. nous a donné des explications avec beaucoup d'enthousiasme et tout le monde a écouté très attentivement en regardant la photocopie, mais moi, vraiment, moins que personne, je ne comprenais. Une nouvelle fois, j'ai ressenti douloureusement mes lacunes de vocabulaire et mon manque de travail. Comme c'est un voyage où on peut tout spécialement rencontrer des Français, j'ai pensé que c'était vraiment n'importe quoi de ma part. Après la visite de la place, avec Monsieur F. qui connaît bien le coin, on a fait le tour de Saint-Louis[55]. On a mangé une crêpe aussi. Je veux y retourner. Vers 22 heures, on est rentré à la maison. J'ai fini le repas du soir avec du riz blanc et de la soupe de miso apportés du Japon. (Chiaki 2008 journal de bord)

fragment 7–62 B

研修日誌　第12日

13:00〜16:30　中世美術館見学（G.先生）

[…] 美術館は宗教画、タペストリーが多かった。今日はG.先生をはじめ生徒も4人も風邪をひいていた。

帰りはまたF.チームでサン・ミッシェル辺りを歩き回ってから、チュイルリーのアンジェリーナというカフェでケーキを食べた。モンブランは売り切れていて、ピスタチオのケーキを食べた。内装が美術館みたいで驚いた。スーパーによって、9:00頃帰り、友人が作ってくれたごはんを食べ、毎日のように深夜まで話をして、ねた。

54 Chiaki utilise dans tout ce passage le terme « kengaku » (visite dans le but de s'instruire). Dans les faits, il est toutefois plus ou moins en relation avec un contexte d'acquisition de connaissances puisque le second usage renvoie à la visite d'une place (la Concorde ?). Nous l'associons au tourisme culturel (Amirou, 2000a, 2000c, 2012 ; Brougère, 2012).

55 Il s'agit d'un accompagnateur japonais (cf. section 7.2.2.3, « La stabilité retrouvée avec les enseignants accompagnateurs »). Nous pouvons remarquer que Chiaki compense ses échecs de stagiaire en France par une activation des éléments japonais à sa disposition : déplacement avec un enseignant japonais, repas japonais le soir.

Journal de stage 12e jour

13h00–16h30 Musée du Moyen Âge (Monsieur G.)

[…] Dans ce musée, il y avait beaucoup de tableaux religieux, de tapisseries. Aujourd'hui, à commencer par Monsieur G., 4 élèves aussi étaient enrhumés.

Au retour, après que l'équipe de F. s'est promenée de nouveau aux alentours de Saint-Michel, on a mangé un gâteau dans le café Angelina aux Tuileries. Les mont-blanc étaient épuisés et j'ai mangé un gâteau à la pistache. L'intérieur ressemblait à un musée des beaux-arts et ça m'a étonnée. Après un passage au supermarché, je suis rentrée vers 9 heures, j'ai mangé le repas préparé par des ami(e)s, comme tous les soirs on a parlé jusque très tard dans la nuit, et j'ai dormi. (Chiaki 2008 journal de bord)

Doc. 6 Pratiques mobilitaires chez deux stagiaires en 2008 d'après leur journal de bord

pratiques touristiques	**pratiques du quotidien**
acheter un ticket d'entrée/ne pas pouvoir acheter de billet d'entrée/visiter un endroit (visite simple)/visiter un musée (visite culturelle)/entrer (dans le musée)/faire le tour (d'un musée/d'un quartier)/aller dans un parc/aller à Disneyland admirer une œuvre/voir /regarder (le paysage)/profiter (d'un spectacle)/être ému/ressentir la force d'une œuvre (d'un monument) aller (quelque part)/monter (une rue)/se diriger vers/se faire conduire/se faire accompagner prendre le bus, le métro, un bateau-mouche/descendre à/ changer à /arriver à/sortir à/manger dans le train/obtenir des horaires/ne pas pouvoir acheter de billet de train regarder un restaurant de l'extérieur/acheter un sandwich dans une boulangerie où des Parisiens font la queue faire du shopping/regarder les magasins/faire des achats dans des magasins de marque participer à un cocktail de bienvenue/se faire inviter/ écouter un personnage important/poser des questions/ chanter (pour remercier) voir une vidéo/écouter des explications écrire des cartes postales/prendre des photos/acheter des souvenirs faire du tourisme/avoir un choc culturel se faire aider/se perdre/demander son chemin/se faire offrir quelque chose visiter un zoo être satisfait/être content	déjeuner/manger/aller au café/manger à la cafétéria faire les courses/acheter du pain/faire un tour dans un magasin/faire les courses dans un supermarché/ faire les courses dans une boutique faire la cuisine se réunir /faire une deuxième partie de soirée/rentrer à l'hôtel/rentrer à la maison/ partir de l'hôtel faire les devoirs/participer à la cérémonie de clôture du stage prendre son temps participer à une fête/ déranger les autres (pour obtenir un service)/se faire aider bavarder dormir se faire souhaiter son anniversaire

Nous nous trouvons donc en face de deux grandes séries sémantiques différentes de pratiques mobilitaires[56] : l'une centrée[57] sur des pratiques touristiques (y compris des pratiques consuméristes), l'autre sur des pratiques du quotidien (y compris une sociabilité de voisinage).

Concrètement, à partir des journaux de bord des deux étudiantes citées précédemment Asami et Chiaki, nous pouvons établir une liste de ces pratiques mobilitaires (cf. Doc. 6 « Pratiques mobilitaires chez deux stagiaires en 2008 d'après leur journal de bord »).

Contrairement à G. Brougère (2012), nous pensons que ces deux séries de pratiques mobilitaires ne se confondent pas dans le cas du séjour des étudiants japonais sans doute parce qu'elles sont effectives dans des lieux qui n'ont pas la même valeur intrinsèque, et que par ailleurs, elles jouent chacune à leur manière un rôle dans la construction de la restitution globale du stage : d'un côté, la transcription d'un extraordinaire « classique », de l'autre la transformation unique d'un quotidien en extraordinaire.

7.2.4.6 L'appropriation de l'activité d'écriture de restitution de l'expérience

Nous avons déjà mentionné le fait que les stagiaires ne se montraient pas en train d'écrire, mais l'analyse de leurs manières de restituer les journées montre que l'appropriation des rythmes et des activités du stage se transmet jusque dans l'écriture. Le temps géré par l'institution est divisé en plusieurs plages horaires dans lesquelles différentes activités se succèdent. Il arrive que les étudiants notent consciencieusement les heures de début et de fin d'activité. Au contraire, les journées dont l'organisation dépend des idées des étudiants apparaissent plus faites d'un seul tenant. Par exemple, Asami décrit sa première journée en France sous la forme d'une page d'agenda mais dans son compte rendu de week-end, les marqueurs horaires disparaissent presque entièrement et sont remplacés par des marqueurs temporels de succession d'actions. Nous remarquons aussi dès lors un passage à une forme rédigée de la restitution de la journée :

---

56 Dans un premier temps, nous minimisons la dimension cognitive associée par les stagiaires aux visites des musées.

57 Il s'agit d'un relevé quasi exhaustif dans sa version française de tous les verbes de pratiques cités au moins une fois par ces deux étudiantes entre le premier et le dernier jour du stage institutionnel dans leur journal de bord, excepté les passages concernant le week-end en famille, qui apparaissent construits sur un schéma relativement stable à travers l'ensemble des journaux de bord consultés : description de la maison, composition de la famille, description des repas, description des activités du samedi soir et du dimanche. Viennent ensuite quelquefois des mentions discursives concernant les prises de parole et l'expression de remerciements.

fragment 7–63 A	fragment 7–63 B
jour 2	jour 4
7:00 朝食ミーティング 8:30 セルジーポントワーズ大学に向け出発 9:00 大学に到着。初回講義はカフェとショコラ付。 12:00 学食にてランチ 13:00 セルジーポントワーズの学生による学校案内 14:30 大学近くにあるオーシャンというスーパーで買い物。 16:00 日本人学生だけでカフェへ。店員とのやりとりに緊張。 17:00 本屋さんなどを見てまわる。 19:00 みんなでパスタを作って食べる。 20:30 ワインで2次会。 7h00 : réunion petit-déjeuner 8h30 : départ pour l'Université de Cergy-Pontoise 9h00 : arrivée à l'université. Premier cours avec café et chocolat. 12h00 : déjeuner à la cafétéria 13h00 : visite de l'université sous la conduite d'étudiants de Cergy-Pontoise 14h30 : courses à Auchan, un supermarché près de la fac. 16h00 : les étudiants japonais tous seuls au café. Trac à cause des échanges avec le serveur. 17h00 : tour dans une librairie, etc. 19h00 : plat de pâtes préparé ensemble et repas. 20h30 : deuxième partie de la soirée avec du vin (Asami 2008 journal de bord)	11:00-22:00　セルジーポントワーズ大学の学生さんがパリを案内してくれた。まず始めに(*sic*)、アメリで有名な（⇦日本人には）モンマルトルにつれて行ってもらう。Abbesses駅で下車し、坂道をのぼっていくとカフェやおみやげもの屋さんなどがたちならんでいて、とてもにぎやか。その中の一軒の店でjambonとfromageのcrêpeを食べる。その後Basilique du Sacré-Cœurに行き、ロマネスク、ビザンチン様式を鑑賞し、続いて、Cathédrale Notre-Dameに行く。こちらはゴシック建築で、バラ窓を彩るステインドグラスがとても美しかった。その後、[blanc + でà moitié effacé]、ウィンドーショッピングを楽しむ。NEW LOOKという衣料品店は、広い店内にところせましと人があふれていた。値段が手ごろでオシャレだからだろう。同行のフランス学生も買い物していたくらいだ。 11h00–22h00 : des étudiants de l'Université de Cergy-Pontoise nous emmènent à Paris. D'abord, pour commencer, on se fait accompagner à Montmartre, célèbre avec Amélie (pour les Japonais). On est descendu à la station Abbesses, et quand on monte les rues en pente, tout le long, il y a plein de cafés et de boutiques de souvenirs, et c'est très animé. Dans un de ces magasins, on mange une crêpe avec du jambon et du fromage. Après, on va à la Basilique du Sacré-Cœur, on admire du roman, du byzantin, et ensuite on va à la Cathédrale Notre-Dame. Ici, c'est du gothique, et le vitrail en forme de rosace était très beau. Après, à [blanc] on s'amuse à faire du lèche-vitrine. Le magasin de vêtements NEW LOOK est grand à l'intérieur mais plein, plein, plein de monde. Les prix avaient l'air raisonnables et [les vêtements] chic. Même les étudiants français qui nous accompagnaient en ont acheté. (Asami 2008 journal de bord)

Le changement peut sembler assez radical en trois jours d'écriture. Cependant, si nous avons choisi à dessein cet exemple qui entérine une grande amplitude, il nous faut signaler qu'Asami n'est pas la seule à faire varier sa manière de restituer le séjour : Satomi (2008), Emiko (2008), Miyuki (2008) fonctionnent sur un rythme d'écriture relativement similaire : après le premier week-end, elles simplifient la temporalisation de la journée ; Kikue 2008 fera de même, mais un peu plus tard, seulement à partir du milieu de la deuxième semaine. D'autres encore font varier à la baisse la longueur de leur restitution quotidienne.

Nous constatons ici que l'équivalence « plage horaire = activité » amène à nouveau une faible temporalisation de la restitution du stage de la part du scripteur : certes, il inscrit la date et les heures d'activités, mais par là il ne fait que répondre à la prescription puisqu'il s'agit d'une incrustation imprimée dans les pages du *Portfolio*. Le faible ancrage temporel du stage pour les étudiants serait donc une nouvelle fois vérifié.

Parallèlement, la liberté d'écriture du scripteur se dévoile clairement : il peut choisir de privilégier une description de sa journée comme un ensemble de plages horaires dédiées ou bien comme un continuum d'activités. Notons enfin que ces mentions laissent aussi apparaître au grand jour une nouvelle plage horaire : celle qui court de la fin de l'après-midi, si le scripteur est dans une démarche de description temporelle, ou bien qui part de la fin de la dernière activité de la journée dans le cas du continuum d'activités, jusqu'au lendemain matin, jusqu'à l'activité suivante du jour d'après.

7.3 Traces de résurgence du voyage à l'étranger : moments de déstabilisation et stratégies compensatrices

La restitution de l'expérience de mobilité comprend plusieurs passages où les traces de craintes du « voyage à l'étranger », que nous identifions à des moments de déstabilisation, forment la base discursive du moment relaté. Elles sont organisées autour de trois « pôles » : l'inconnu autour des rencontres avec les autres, l'inconnu autour de la maîtrise de la langue, et l'inconnu lié au moment en train de se vivre. Dans le premier cas, la source de la crainte vient des autres – « vont-ils m'accepter ou pas ? », dans le deuxième de soi-même – « vais-je pouvoir comprendre ou pas ? » La troisième catégorie comprend toutes les autres craintes qui

viennent de l'environnement lui-même dans lequel le stagiaire est plongé. Il semblerait que les moments de déstabilisation choisis comme pouvant être restitués soient assez semblables dans la manière dont ils orientent la situation d'expérience de mobilité : nous les lisons comme des moments où les repères à partir desquels chaque individu se construit et construit son quotidien se dérobent. Nous en examinons ici trois variantes possibles qui correspondent en gros aux trois catégories de craintes liées au voyage à l'étranger : la perte de réseau social au moment du voyage aller en avion, les dangers physiques liés aux déplacements et la menace de l'incompréhension linguistique et de l'isolement psychologique lors du week-end en famille.

7.3.1 Les moments de déstabilisation

Les moments de déstabilisation qui se donnent à voir dans les écrits de restitution correspondent à ceux où le stagiaire se trouve pris dans un mouvement de déplacement (voyage en avion, déplacements dans les transports en commun sur place) et où la déstabilisation porte plutôt sur l'absence de sécurité physique, et ceux où il se trouve face à des interlocuteurs et ressent un sentiment de faiblesse psychologique. Dans les lignes qui suivent, nous analysons les cas rencontrés restitués autour de quatre points : le voyage en avion de l'aller, les déplacements sur place, le week-end en famille, les autres échanges linguistiques et « interculturels ».

7.3.1.1 Le voyage en avion de l'aller

Voyager, c'est aller d'un pôle à un autre, partir d'un lieu et arriver dans un autre ; c'est se mouvoir de l'un à l'autre point, parcourir l'espace qui les sépare en recourant à un moyen de locomotion, du plus élémentaire (la marche) aux plus sophistiqués (les machines). Dans ce dernier cas, l'individu qui voyage doit passer par des lieux lui permettant de les emprunter, autrement dit des lieux de transit (stations, gares, aéroports) et d'autres qui sont occupés, « visités » ponctuellement (hôtels, centres commerciaux). Marc Augé a proposé de considérer « les voies aériennes, ferroviaires, autoroutières et les habitacles mobiles dits "moyens de transport" (avions, trains, cars), les aéroports, les gares, [...], les grandes chaînes hôtelières, les parcs de loisir, et les grandes surfaces de la distribution [...] » (Augé, 1992, pp. 101–102) comme des non-lieux de la société surmoderne, c'est-à-dire des lieux qui se définissent par

une absence de dimension « identitaire », « relationnelle », « historique » (*ibid.*, p. 100). Une partie de son analyse tient au fait qu'il lit les gestes effectués dans ces lieux par l'individu qui s'y trouve, et ce quelle que soit sa réelle localisation géographique, comme un ensemble d'actions aux mobiles identiques et quasi automatisées du fait de leur réitération dans le flux de son existence : les non-lieux sont ainsi « des espaces constitués en rapport à certaines fins (transport, transit, commerce, loisir) » (*ibid.*, pp. 118–119) dans lesquels « l'ensemble des rapports à soi et aux autres » est défini par avance et peut se définir comme de la « contractualité solitaire » (*ibid.*, p. 119). Pour ce socio-anthropologue, « l'espace du non-lieu ne crée ni identité singulière, ni relation, mais solitude et similitude » (*ibid.*, p. 130).

Or il semblerait que les stagiaires écrivent une histoire un peu différente de celle qu'implique ce schéma lorsqu'ils évoquent les lieux de transit. À leur niveau d'expérience du monde, ces lieux restent, au moins pour certains, comme des lieux qui se chargent d'émotions (aéroports, réseau ferré), comme des lieux de rencontre de l'altérité humaine et sociale (aéroport, métro), comme des lieux d'apprentissage (métro). Leurs écrits de restitution livrent une des clés de cette situation : pour beaucoup d'entre eux, c'est le premier voyage à l'étranger. Ils ne maîtrisent ni tous les savoir-faire engendrés par cette situation exceptionnelle pas plus que ceux de la vie ordinaire. Si nous observons bien les lieux déterminés comme non-lieux par M. Augé, nous nous apercevons qu'ils correspondent à des lieux dont les finalités intéressent en premier chef des individus jouissant d'une certaine autonomie d'action temporelle, sociale, financière, affective, etc. Or les étudiants qui partent ne sont pas et ne se pensent pas comme des adultes. Quand bien même ces non-lieux se perpétueraient désormais sans plus d'intervention humaine, sauf à en créer de nouveaux, et quelles que soient leurs expériences antérieures au Japon des gares, aéroports, trains, avions, centres commerciaux, hôtels, des stagiaires se disent démunis devant le passage de la frontière de telle sorte qu'ils ressentent le besoin de prendre leurs marques devant ce qu'ils considèrent comme des systèmes nouveaux. Ils sont à l'orée de certains des espaces de la société de la surmodernité où « c'est le non-lieu qui crée l'identité partagée des passagers, de la clientèle ou des conducteurs du dimanche » (Augé, 1992, p. 127). Leur inscription dans une certaine tranche d'âge leur interdit de se retrouver sous n'importe quels cieux en terrain familier et, pour eux, le voyage en avion cristallise les peurs liées au voyage à l'étranger :

fragment 7–64
知らない世界に飛び込んでいくことはものすごく勇気がいることですが […]

S'envoler pour un monde qu'on ne connaît pas, ça demande un incroyable courage […]. (Nana 2007 rapport UV)

Rappelons aussi Rena (2007 journal de bord) qui téléphone à sa famille et à ses amis avant le départ et d'autres étudiants qui profitent de l'espace de restitution du premier jour dans le journal de bord pour signaler leur sentiment d'inquiétude.

Mais ils apprennent vite ! Ils sont en effet déjà familiarisés avec les codes en usage dans les non-lieux, dont ils ont une connaissance passive, voire sont experts dans ceux qui touchent aux « réseaux câblés ou sans fil qui mobilisent l'espace extra-terrestre aux fins d'une communication si étrange qu'elle ne met souvent en contact l'individu qu'avec une autre image de lui-même » (Augé, 1992, p. 102). Les rares passages concernant l'aéroport et l'avion du retour montrent ainsi une sorte de changement radical dans les comportements comme l'illustre le cas de Kimiko[58]. À l'aller, elle se décrit comme incapable d'établir un contact soutenu et chaleureux avec les autres membres du groupe (cf. section 7.2.2.2, « La stabilité retrouvée avec les pairs : les semblables »), mais au retour, elle se montre offusquée de l'attitude de l'hôtesse de l'air (japonaise) qui selon elle traite le problème de la défectuosité de son écran individuel de manière trop légère. Toutefois, nous ne pensons pas que le stage ait fait naître un nouveau rôle, celui de la consommatrice, chez Kimiko. Il était déjà là. De même, Naoko qui dit vivre la même mésaventure[59] déclare vouloir participer au stage pour son rapport contenu-prix. La fin du séjour permet simplement à cette autre face de l'individu de trouver à s'exprimer dans des endroits qui semblent dédiés à cela : aéroport (pour les achats de dernière minute (Yoko 2007 journal de bord ; Tamako 2008

58 Tamako (2008 journal de bord) présente un profil un peu semblable : à l'aéroport du Kansai, elle monte dans l'avion avec des inquiétudes qui se dissipent pendant le temps de vol, l'excitation du voyage en France étant la plus forte. Au retour, son journal se clôt sur une « morale » pratique : il faut faire attention au poids des bagages… Ce motif thématique se retrouve chez Kikue, Momoko, Naoko.

59 Le même épisode est relaté par Naoko (2008) dans son journal de bord et conclut cet écrit de restitution. Cette stagiaire « accuse » l'hôtesse, dans sa manière de traiter les clients, de les avoir « heurtés ». Naoko dit qu'elles sont trois à avoir vécu l'incident mais nous n'avons pas repéré la troisième.

journal de bord) et la détaxe (Kimiko 2008 journal de bord)) ; avion (ici, l'épisode de la télévision individuelle, ailleurs, le visionnage de films et les rafraîchissements (Akira 2008 journal de bord).

7.3.1.2 Les situations de déplacements non encadrés

Les traces discursives des déplacements constituent un deuxième cas de déstabilisation entraînant des inquiétudes et une situation discursive de l'expérience de mobilité spécifique. Elles prennent deux formes : les déplacements en groupe mais sans accompagnateur français ou adulte japonais, et les déplacements en transport en commun.

Rena (2007), Ken'Ichi (2007) et Moe (2007)[60] notent dans leur journal de bord, et Yoko (2007) dans son rapport UV (tout comme Rena) une sortie à Versailles, le premier week-end après leur arrivée, mais qui sonne comme une expédition[61]. Tamako évoque une excursion au Mont-Saint-Michel. La succession des moyens de transport empruntés et des changements effectués nous paraît significative des répercussions physiques de cette inquiétude :

> fragment 7–65
> 今日は授業がお休みということで、朝5時にl'hôtelを出発してMont Saint-Michelに行ってきた‼ 5h11の始発に乗り、Charles de Gaulle EtoileでNation行に乗り換えMontparnasseから "TGV"に乗ってRennesでMont Saint-Michel行のバスに乗った。Métroが約1時間半、TGVが2時間、バスが約1時間…何と5時間もの移動時間! 乗りすごすと大変なのでちゃんといけるか不安だったけど、だんだん近づいてくるMont Saint-Michel をみたときは感動した‼
>
> Aujourd'hui, il n'y avait pas de cours, on a quitté l'hôtel à 5 heures du matin, et on est allés au Mont-Saint-Michel. On a pris le premier [RER] à 5h11, à Charles de Gaulle Étoile, on a changé direction Nation, à partir de Montparnasse, on a pris le TGV, et à Rennes on a pris un bus qui allait au Mont-Saint-Michel. Le métro, une heure et demie environ, le TGV, deux heures, le bus, environ une heure et demie… soit 5 heures de route ! Comme c'était difficile pour les changements, j'étais inquiète de savoir si on pourrait y aller ou pas, mais quand j'ai vu le Mont-Saint-Michel se rapprocher petit à petit, j'ai été émue ! (Tamako 2008 journal de bord)

---

60 Mais de manière atténuée chez cette dernière.

61 Chez Shoko, de même, le fait d'avoir pu entre stagiaires seulement dès le deuxième jour aller voir sans se perdre la Tour Eiffel et l'Arc de Triomphe après la fin de la sortie culturelle encadrée double le degré de satisfaction de la journée (Shoko 2008 journal de bord).

À côté de ces traces de situation de déstabilisation dues à des déplacements dans le voyage à l'étranger, nous rencontrons celles de moments où les stagiaires « affrontent » les machines. Yoko pense qu'en trois semaines, elle a remarqué plein de petits détails qu'elle finit, puisque rentrée au Japon, par qualifier d'« intéressants » :

fragment 7–66

[…] 駅の改札が怖いとか、地下鉄の扉が閉まるスピードがやたら速いとか、何でもなさそうな事ばっかりだけれども、そういう些細なことを知るのは面白かった。

La peur des portillons dans les gares, la vitesse de fermeture des portes dans le métro, ou bien la vitesse excessive, toutes ces choses complètement insignifiantes, connaître toutes ces petites choses, ça a été intéressant. (Yoko 2007 rapport UV et brochure)

Nous notons que l'ouverture discursive de ces situations d'expérience de mobilité se fait pour l'essentiel dans les écrits de retour, et non pas tellement dans les écrits sur place.

7.3.1.3 Le week-end en famille

Le week-end en famille permet de réactiver des peurs (d'ordre géophysique, sociétale, linguistique, humaine) quasi similaires à celles du voyage en avion et avec une grande intensité en particulier à cause d'une focalisation soudaine sur la question linguistique, alors qu'elle avait été plus ou moins résolue dans le cadre des cours, du quotidien.

fragment 7–67

フランスについてからは、すぐに学校や環境にも慣れることができ、そんなに緊張することはなかった。しかしこのホームステイのときばかりは、フランスに着いてから、もしくは受験以来？ものすごく緊張した。私たちを受け入れてくださることに、感謝でいっぱいの気持ちを表現することもままならない自分のフランス語の力不足にまず不安があり、人様の、しかもフランス人の家庭で、粗相のないようどうして振舞えばいいのか、気負いせずにはいられなかった。

Après être arrivée en France, tout de suite, j'ai pu m'habituer à la fac ou à l'environnement, et je n'ai pas été spécialement tendue. Mais avec le week-end en famille, depuis l'arrivée en France, ou même depuis l'examen [d'entrée à l'université], je me suis sentie très, très tendue. D'abord, il y avait l'inquiétude à cause de mes lacunes en français de ne pas pouvoir exprimer mon sentiment de reconnaissance, de faire une maladresse envers quelqu'un,

qui plus est dans une famille française, donc j'ai dû faire très attention. (Emiko 2008 rapport UV)

Chez Chiaki, le problème de la langue apparaît d'autant plus renforcé qu'elle se retrouve seule dans cette famille d'accueil, c'est-à-dire sans réseau social (absence de pair semblable) sur qui s'appuyer :

fragment 7–68

最初は友達と2人の予定が、急に1人で行くことになり、本当に、フランス語では返事くらいしかできない状態で、スリランカ系の5人家族の家にお世話になりました。知らない国で知らない言葉を話す知らない家族に囲まれ、かなり不安でしたが、[…]

D'abord, c'était prévu qu'on soit 2, avec une amie, mais tout brusquement, je me suis retrouvée toute seule. Vraiment, moi qui ne peux pas plus en français que répondre aux questions, j'ai été accueillie dans la maison d'une famille de 5 personnes d'origine sri-lankaise. Dans un pays que je ne connaissais pas, parler une langue que je ne connais pas, être entourée d'une famille que je ne connaissais pas, ça a été une grande inquiétude, mais… (Chiaki 2008 enquête RI)

Comme Chiaki, Maki (2008 journal de bord) doit faire face à la défection de sa partenaire le jour J et Kimiko (2008 journal de bord) estime n'avoir pas eu d'informations sur la personne qui l'accueillait.

7.3.1.4 Les échanges linguistiques et interculturels

En général, les moments passés avec les étudiants étrangers ne sont pas restitués comme des moments de tension, sauf exception comme chez Shoko (2008) et Shizue (2008), mais nous les soupçonnons aussi derrière toutes les mentions faites de difficulté à s'exprimer en français. Nous les rencontrons aussi lorsque les étudiants se font apostropher sur des lieux touristiques en tant que *touristes* (Rena 2007 rapport UV ; Tetsuya 2007 journal de bord) ou *Asiatiques* (Kimiko 2008 journal de bord et rapport UV) ou *Chinois* (Kayako 2007 journal de bord collectif ; Yuichi 2008 journal de bord), appartenances collectives et identitaires qui leur sont attribuées et qu'ils récusent :

fragment 7–69

フランス人学生の子に教えてもらいましたが、フランスには変な人が多いらしいです。

特に「NIHAU」と声をかけてくる！

私たちは日本人です！！
Les étudiants français nous l'ont bien dit, mais en France, il y a beaucoup de gens bizarres, semble-t-il. Spécialement, [ceux qui] disent « nihau »[62].
Nous, on est japonais !!!
(*Kayako*, Rena, Takako 2007 journal de bord collectif)

… par la revendication d'une autre appartenance identitaire nationale.

7.3.2 Les stratégies compensatrices : se protéger en se référant aux appartenances identitaires

Les moments de déstabilisation, et ce quelles que soient les raisons qui les ont fait naître, ne doivent pas durer. Les stagiaires mettent donc en œuvre différentes stratégies pour y faire face. Les écrits de restitution gardent trace de quatre d'entre elles : la mise en retrait ; l'inclusion dans un groupe ou la recherche d'une appartenance identitaire collective académico-nationale ; la référence à une identité collective nationale-culturelle ; le recours à un acte alimentaire national-culturel.

Jusqu'à présent, nous avons analysé les traces en plein des relations avec les autres dans leur dimension contingente et comme des éléments indépendants les uns des autres. Or ces derniers constituent la trame d'un ensemble auquel les uns et les autres vont pouvoir s'identifier. Cette collectivité revendiquée possède plusieurs épaisseurs suivant le moment restitué et l'intensité vécue de celui-ci. Un stagiaire peut se définir comme une partie intégrée et fondue dans cette totalité ou bien comme une partie qui la constitue. Nous avons repéré trois possibilités d'expression de référence identitaire collective[63] : un « nous stagiaires » ; un « nous apprenants » et un « nous Japonais ». Après avoir traité le cas de la mise en retrait du groupe, nous analysons les deux premiers cas de référence identitaire collective ensemble et le dernier séparément. Il a cependant à voir avec certains fragments évoquant l'acte alimentaire.

Nous avons commencé par chercher dans les écrits de restitution toutes les mentions concernant les moments de difficulté éprouvée et

---

62 C'est-à-dire « bonjour » en chinois.

63 Dans toute cette partie, nous soulignons dans les extraits cités, en japonais et en français, les « nous » utilisés par les stagiaires et mettons entre crochets […] ceux que nous insérons, ou leurs dérivés (notre/nos), pour la lisibilité des textes traduits par nos soins.

ayant fait l'objet de notation par les termes « muzukashii » (難しい/difficile), « taihen » (大変/dur, pénible), « nayami » (悩み/souci), « kuro » (苦労/peine)[64] pensant pouvoir trouver dans les lignes environnantes la présence de marqueurs identitaires. Nous n'avons pas pu mettre en évidence une prépondérance de tel ou tel type de cause (le niveau limité de compétence à communiquer langagièrement n'est pas toujours reconnu comme handicapant dans la vie de tous les jours). En fait, s'il y a bien des difficultés, il semble qu'elles ressortissent à l'expérience de mobilité elle-même et sont à considérer comme des données inhérentes au *voyage à l'étranger :* elles surgissent par intermittence et se résolvent d'elles-mêmes.

Par ailleurs, si aucune d'entre elles n'apparaît rédhibitoire, elles n'en forment pas moins une trame possible du quotidien. C'est donc plutôt à cette atmosphère diffuse de possibilité d'irruption de la difficulté, sorte d'avatar de l'expérience du voyage à l'étranger, qui n'est relié, chez certains, à aucun moment spécifique du séjour, que nous devons aussi nous intéresser.

7.3.2.1 La mise en retrait

Les traces de mises en retrait que nous repérons sont celles des moments de faiblesse ou de mal-être physiques. Peut-être en existe-t-il d'autres qui ne sont pas données à voir mais que nous devinons dans des remarques d'Asami (2008), d'Emiko (2008), de Miyuki (2008) sur le « poids » du groupe qui empêche de faire comme on en a envie. Notons que ce genre de remarques n'apparaît pas dans les écrits de restitution de 2007 : effet du nombre dans le groupe ? Ou effet du travail de cohésion du groupe par l'activité théâtrale ? Nous ne pouvons évoquer ces deux possibilités que sous forme d'hypothèses.

7.3.2.2 Les manifestations d'une appartenance collective via le stage, via l'apprentissage

Nous avons vu précédemment que les stagiaires se dépêchaient de recréer un réseau social secondaire pour profiter au mieux du séjour, l'union faisant la force, mais aussi pour s'épauler, donc faire face aux petits tracas du quotidien.

64 L'expression « tsukan suru » (痛感する/souffrir, éprouver fortement quelque chose de pénible) est plus rarement utilisée.

La première manifestation d'une appartenance collective est celle qui correspond au groupe qui « fait » le stage : des individus le composent, ils sont des « membres » du groupe. Ainsi, Megumi qui veut les remercier en dénombre vingt-six, c'est-à-dire qu'elle s'inclut elle-même dans le lot, sans trop réfléchir vraisemblablement sur le fond de la signification du nombre :

fragment 7–70

そして、この26人のメンバーのみんな。このメンバーだからこそ、20日間あんなにも楽しく過ごすことができたと思います。

Et puis à tous les 26 membres. Parce que c'était ces membres-là, je crois que j'ai pu passer ces 20 jours de manière si agréable. (Megumi 2007 brochure)

Ces membres du groupe se reconnaissent sous la forme d'un « nous » qui sert très fréquemment à évoquer les actions du quotidien[65] :

fragment 7–71

私たちがフランスで通っていたセルジー・ポントワーズ大学は、最寄り駅から徒歩５分ほどのところにあり、駅周辺には大きなショッピングモールがありました。

L'université que <u>nous</u> avons fréquentée se trouvait à 5 minutes à pied de la gare la plus proche et dans les environs de la gare, il y avait un grand centre commercial. (Asami 2008 rapport UV et brochure)

Les épreuves rencontrées servent à souder les membres entre eux et à renforcer la cohésion du groupe même, comme le rappelle Kayako dans son texte pour la brochure :

fragment 7–72

シナリオの劇で問題があったときも、市大・府大関係なく、みんなで集まってくれて助けてくれたこと、本当に感謝しています。(cf. fragment 7–32)

Quand il y a eu des problèmes pour le scénario de la pièce de théâtre, qu'on soit d'Ichidai ou de Fudai, tous ont bien voulu se rassembler et tous ont bien voulu m'aider et je leur en suis vraiment reconnaissante. <u>À la fin du stage, pour tout le monde, ça avait l'air dur, et physiquement, temporellement, on était proche de la limite, mais on a réussi à le surmonter et je pense que ça c'est parce qu'on a créé quelque chose tous ensemble. (L'énergie du désespoir de 26 devant un incendie, c'est impressionnant !)</u>[66] (Kayako 2007 brochure)

[65] Dans les fragments qui suivent (7–73 à 7–83), les mots soulignés le sont par nous.

[66] Le passage souligné est repris en 7–32.

Les difficultés rencontrées et les manières de les résoudre sont aussi rattachées à l'ordre du collectif, par exemple celles qui concernent l'usage de la langue en classe. Les incompréhensions apparues dans ce lieu qui ont très vraisemblablement laissé des silences s'installer sont moins le fait de l'étudiant interrogé à ce moment-là que de l'ensemble du groupe à qui s'adresse alors l'attitude de l'enseignant :

fragment 7–73

言葉はもちろんフランス語、分からないことの方が断然多かったです。でも先生たちは分かり易くて楽しい授業をしてくれたし、私たちの言いたい事を理解しようと耳を傾けてくれました。

La langue, bien sûr, c'était le français, et incontestablement les choses non comprises étaient nombreuses. Mais, les professeurs nous ont fait des cours faciles à comprendre et agréables, et ils ont bien voulu prêter une oreille attentive à ce que nous voulions dire pour [nous] comprendre (Nana 2007 brochure)

Les exemples concernant le « nous » dans la classe auquel se sont adressés les enseignants ne manquent pas, en particulier dans les passages correspondant aux moments des remerciements (le même constat vaut pour les relations avec les étudiants de l'UCP), alors que d'autres passages indiquent que c'est bien un individu qui a fait des efforts en classe pour participer (Aiko 2008 brochure ; Emiko 2008 enquête RI, etc.) ou bien s'est retrouvé dans une situation de communication linguistique inconfortable :

fragment 7–74

J.先生の授業は、一見早口ではあるけれど、私たちの反応や、不安ではある発音もしっかりおさえていってくれるので、発言することの抵抗が薄れていたように思える。

Le cours du professeur J., avait l'air rapide en apparence, mais comme elle a su bien faire avec nos réactions et [nos] inquiétudes concernant la prononciation, je pense que la résistance à parler [en public] s'est amoindrie. (Yayoi 2007 journal de bord)

La mise en valeur du contexte d'enseignement-apprentissage triangulaire (enseignants du CILFAC, étudiants de l'UCP, membres du groupe) permet au terme « nous » dans sa dimension « apprenant » de prendre ses droits.

fragment 7–75

私たちが実際に発言してフランス語を使うようたくさん質問された。

Pour que nous puissions utiliser le français et nous exprimer effectivement, on [nous] a posé beaucoup de questions. (Emiko 2008 enquête RI)

Si le « nous apprenants » s'inscrit comme une trace en creux dans les discours, nous le repérons encore essentiellement sous deux formes équivalentes, « nous étudiants » ou « nous stagiaires ». Il s'agit quelquefois d'un concours de circonstances favorables comme dans le cas de la visite du CGVO où les membres du groupe sont accueillis et reconnus dès le départ par leurs hôtes comme des « étudiants » :

fragment 7–76

県職員の方から県についてわかりやすく説明していただき、私たち学生が質問したことに対しても丁寧に回答していただいた。

[Nous] avons bénéficié d'explications très faciles à comprendre de la part des personnes du Conseil général et elles ont bien voulu répondre de manière très courtoise aux questions que nous étudiants avons posées. (Kikue 2008 rapport UV)

Dans un premier temps, nous pouvons comprendre le « nous stagiaires » comme équivalent du « nous étudiants », comme le laisse penser la manière d'envisager la cérémonie de fin de stage qui a lieu après la dernière sortie culturelle du groupe :

fragment 7–77

中世ヨーロッパの歴史は個人的にとても好きだったのでよかったです。帰ってきてから、私たちの研修の修了式をしていただきました。

Personnellement, comme j'ai beaucoup aimé l'histoire de l'Europe au Moyen Âge, c'était bien. Après être rentrés, il y a eu la cérémonie pour la fin de notre stage. (Satomi 2008 journal de bord)

Être stagiaire ne signifie pas que participer à des activités de type académique :

fragment 7–78

町に若者が多いせいか、私たち研修生が楽しめる場所がたくさんあった。

Dans le quartier, du fait que les jeunes étaient nombreux, il y avait beaucoup d'endroits où nous les stagiaires on pouvait s'amuser. (Momoko 2008 rapport UV)

Appartenir à ce « nous étudiants » devient un *habit* (de Singly, 2004, p. 16) qu'on endosse quand cela est nécessaire, un *enveloppement* (Kaufmann, 2004, p. 55) auquel il est possible de faire référence même quand le fond du discours ne concerne plus directement la vie quotidienne pendant le séjour. C'est un « nous » qui, pour certains, à l'instar d'Asami concluant sur ce point, oblige dans un présent renouvelé, dans l'avenir aussi, et qui renforce les liens sociaux antérieurs :

fragment 7–79

宝のもちぐされと言われないためにも、私たち府立大学の生徒が堺市の方々と積極的に交流を持ち、堺市の発展のために貢献していくべきです。交流することの大切さを改めて学んだ研修旅行でした。

Et pour qu'on ne [nous] dise pas non plus qu'on laisse perdre cette chose précieuse[67], nous étudiants de Furitsudaigaku, [nous] devons échanger de toute notre force avec les gens de Sakai et contribuer à son développement. Avec ce voyage de stage, j'ai pu apprendre à nouveau l'importance des échanges. (Asami 2008 rapport UV et brochure)

Ce « nous » devient comme une qualité, comme un nouveau rôle qui s'est dégagé au fur et à mesure du déroulement de l'expérience de mobilité. Ainsi, elle ouvre une nouvelle perspective discursive de situation d'expérience qu'Asami utilise au retour pour asseoir sa parole de « connaisseuse » du contexte, d'« experte ». Elle a observé les flux de voyageurs dans les transports en commun entre Cergy et Paris et se souvient de ceux entre Osaka et Sakai. Ils lui paraissent équilibrés dans le premier cas mais déséquilibrés dans le second, relevant de la faible attraction de Sakai :

fragment 7–80

ここで私たち学生の視点から、この集客力の弱さを考えてみたいと思います。

Ici, à partir de notre point de vue d'étudiants[68], je voudrais réfléchir à la faiblesse de cette capacité d'attraction des clients. (Asami 2008 rapport UV, brochure)

---

67 Il s'agit de l'UPO pour la ville de Sakai.

68 Il ne s'agit pas d'un « nous » de politesse mais d'un « nous » collectif.

7.3.2.3 Les références à une appartenance identitaire nationale-culturelle

Mais le renoncement à l'appartenance identitaire collective basée sur la nation et la culture amalgamée ne dure pas. Un troisième « nous » est repérable : il s'agit du « nous Japonais ». Il apparaît exprimé directement relativement peu souvent, mais nous pensons qu'il est sous-entendu dans un certain nombre de cas du « nous les membres du stage », en particulier lorsque le contexte les met en présence d'un autre groupe qui est identifié comme celui des « étudiants français » (alors qu'ils pourraient aussi être désignés comme « étudiants de l'UCP ») :

fragment 7–81 A

空港で：フランス人学生が待っていてくれた／ありがたい事だ。

À l'aéroport : les étudiants français [nous] attendaient/une chose très appréciable. (Yuichi 2008 journal de bord)

fragment 7–81 B

20日間、同室で生活した方とはほぼ初対面でしたが、とても仲良くなれましたし、他の一緒に行っていた日本人の学生やフランス人の学生とも仲良くなれ、食事を一緒にしたりすることも多くありました。

Pendant 20 jours, la personne avec qui j'ai partagé la chambre et que je rencontrais presque pour la première fois, au final je me suis bien entendue avec elle. Et les autres étudiants japonais qui étaient là aussi ou les étudiants français, je me suis bien entendue avec eux, et on a eu souvent l'occasion de manger ensemble. (Aiko 2008 enquête RI)

La trace d'une limite basée sur la nationalité, sur la culture nationale, sur des manières de faire différentes, est là, formant comme une frontière étanche dans les activités et les gestes du quotidien, qu'il s'agisse de faire des courses, de traverser rapidement aux passages piétons (Shizue 2008 rapport UV), de ne pas prendre de bains de soleil (Yayoi 2007 journal de bord), d'étudier (Yukari 2008 journal de bord) :

fragment 7–82

私たち日本人もこのモールでよく買い物をしましたし、駅周辺のカフェで過ごすことも多くありました。

Nous aussi les Japonais, on a fait les courses dans ce centre commercial et on a passé beaucoup de temps dans les cafés près de la gare. (Asami 2008 rapport UV, brochure)

Nous pensons que ces références identitaires d'autodésignation servent aussi à se protéger contre la pression au quotidien du contexte autre.

Par ailleurs, lors d'un passage sur l'usage des langues en France par rapport aux étrangers, Rena donne la clé de cette permanence de la référence et de la revendication de l'attribut « nous étudiants » ou « nous stagiaires » au-delà du temps du séjour lui-même. La qualité qui s'en dégage permet de *se distinguer* des simples touristes qui vont aussi en France, manger ou boire dans les cafés et passer commande auprès de serveurs, qui ne savent pas reconnaître les uns des autres :

fragment 7–83

しかし最も驚いたのは、友達とパリのカフェで食事をした際、ギャルソンは私達のことを観光客だとすぐに判断したのだろう、(勿論、私達は「観光客」ではなく「研修生」である。) 始めから (*sic*) 英語で応対してきたのである。

Mais, ce qui était le plus étonnant, c'est quand on est allés avec des ami(e)s dans un café à Paris et que le garçon nous a tout de suite pris(es) pour des touristes (bien sûr, nous, on n'est pas « des touristes » mais « des stagiaires ») et que, dès le début, il s'est mis à parler en anglais. (Rena 2007 brochure)

Dans un autre passage, Yoko évoque avec plus d'intensité encore cette ambiguïté d'appartenance *unique* au groupe des stagiaires qui se distinguerait de tous les autres touristes japonais rencontrés tout en ayant l'apparence de ces derniers. Elle montre en effet, dans un cas, les premiers s'intégrant à un groupe des seconds au Sacré-Cœur, insistant sur la *ressemblance*, l'avantage de la proximité linguistique et physique, ou bien s'étonnant de voir autant des seconds dans un magasin où elle est aussi, mais sans actualiser la proximité cette fois-là, avec eux mais en suggérant une différence :

fragment 7–84 A

サクレ・クール寺院に着くと、日本人観光客がたくさんいた。ツアー団体の中にまじってガイドさんの話を聞いたりもした。

Quand on est arrivé au Sacré-Cœur, il y avait beaucoup de touristes japonais. On s'est mélangé à un groupe d'un voyage organisé et on a aussi écouté les explications du guide. (Yoko 2007 journal de bord)

fragment 7–84 B

[…] レ・アールにある調理器具屋さんに行った。日本の包丁とか日本語で書いてある商品とかもあり、日本人もいたので、ちょっとびっくりした。

[…] on est allés dans un magasin d'ustensiles pour la cuisine. Il y avait des couteaux japonais, etc., et des produits japonais, etc., où c'était écrit en japonais, et comme il y avait aussi des Japonais, ça m'a un peu étonnée. (Yoko 2007 journal de bord)

Ainsi, la référence à une attribution d'appartenance identitaire doit rester du droit de celui qui parle. En même temps, son usage est extrêmement souple : elle est revendiquée pour se distinguer d'autres groupes nationaux ou bien minimisée, voire tue, dans la même optique de distinction d'autres groupes.

S'il arrive que quelques commentaires, le plus souvent dans les écrits du retour mais pas toujours, osent la ressemblance entre étudiants français et étudiants japonais, ils sont en réalité repris par un autre discours qui se surimpose et qui réaffirme comme assignation – c'est le cas dans un échange entre Ken'Ichi, Mariko et Tetsuya dans leur journal collectif[69], média à l'expression pourtant plus libre que les autres écrits de restitution ou comme choix revendiqué à la manière de Maki (2008) – la japonité de celui qui exprime un sentiment de ressemblance avec les autres :

fragment 7–85 A

フランス人も日本人と同じ。大学生は大学生。一緒に、ボーリングしてて、そう思いました。

Les Français et les Japonais sont pareils. Les étudiants sont des étudiants. J'ai pensé ça en faisant du bowling ensemble. (Ken'Ichi, Mariko, *Tetsuya* 2007 journal de bord collectif)

fragment 7–85 B

どうゆう意味で？同じなとこと違うとこもあって当然やと思うけど。

Qu'est-ce que tu veux dire ? Je crois que c'est naturel qu'il y ait des choses pareilles et des choses différentes, non ? (*Ken'Ichi*, Mariko, Tetsuya 2007 journal de bord collectif)

---

69 Chez Rena, ce moment de rapprochement est limité à la soirée et est décrit comme un temps où les barrières linguistiques ont disparu (Kayako, *Rena*, Takako, 2007 journal de bord collectif).

Chez Maki, il faut envisager le texte du rapport dans son ensemble pour comprendre l'envergure du discours identitaire ouvert par la situation d'expérience de mobilité. Au début, elle note que :

fragment 7–86

言葉が十分にわからなくても、地図があればどうにか目的地にたどり着けるのだということ、フランス人も日本人も同じ人間なのだということ、そういった当たり前のことを初めて実感できたように思うのだ。

Même si on ne comprend pas parfaitement la langue, si on a une carte, on peut arriver au but, les Français et les Japonais sont les mêmes personnes, ce genre de choses évidentes, je crois que pour la première fois j'ai pu les sentir. (Maki 2008 rapport UV, brochure)[70]

Mais, dans l'avant-dernier paragraphe et dans celui qui lui sert de conclusion, elle semble avoir oublié ses précédents dires puisque, d'une part, Français et Japonais sont bien posés comme deux catégories distinctes[71] et que, d'autre part, elle affirme appartenir sans conteste à la seconde :

fragment 7–87 A

私が感じた日本とフランスの一番の違いは、人々のコミュニケーションのとり方だ。

Ce que moi j'ai senti comme plus grande différence entre le Japon et la France, c'est la manière de communiquer des gens. (Maki 2008 rapport UV, brochure)

fragment 7–87 B

この研修は私にとって初めての海外ということもあり、日本にいては感じられなかったであろう多くのことを感じ、学ぶことができた。外国に身を置いて初めて、日本人としての自分を認識し、やはり自分は日本人なのだなと実感もした。

Pour moi, ce stage était ma première fois à l'étranger, et il y a beaucoup de choses que je n'aurais pas pu sentir ou bien apprendre en étant au Japon. Pour la première fois, se poser à l'étranger, ça m'a fait prendre conscience que

70 Ce passage apparaît dans le fragment 7–20.

71 Sur ce qui, dans d'autres circonstances, est considéré par les seconds comme constitutifs de leur « nature » « nationale-culturelle » voir les travaux de Yatabe (1994), Ishimaru (2012, 2015), Giunta (2017), par exemple.

mon moi était japonais, j'ai senti que j'étais vraiment japonaise (Maki 2008 rapport UV, brochure)

Le rappel d'une remarque qui lui a été faite lors de son séjour en famille sert à Asami de raison pour disserter sur ce qui distinguerait les Français des Japonais. Elle renvoie l'existence d'une qualité de « sérieux » (par rapport au caractère approximatif en tout des Français) à une lente distillation depuis leur plus tendre enfance d'une manière de se tenir dans le présent. Tel qu'elle le présente, il s'agirait alors comme d'une éducation à la japonité, qui serait unique[72] :

fragment 7–88

私たち日本人は、幼少のころから常に未来に向かって今を生きることを教えられます。

Nous les Japonais, depuis notre plus tendre enfance, on nous apprend continuellement que ce que nous vivons dans le présent ouvre vers notre avenir. (Asami 2008 rapport UV, brochure)

Par ailleurs, si la situation d'expérience de mobilité doit être considérée comme un moment de prise de conscience, de révélation et d'expression d'une identité nationale-culturelle, alors nous pouvons comprendre que les étudiants utilisent, dans des contextes non anxiolytiques, cette référence identitaire pour augmenter le degré de légitimité de leurs discours. Ainsi, Kimiko reprenant les thèmes abordés lors de la visite du CGVO constate que :

fragment 7–89

私たちから少子化、高齢化、投票率の問題、若者の問題などについての質問をしたが、日本とかかえている問題は同じだと思った。

J'ai pensé que ce que nous avons posé comme questions, ce qui concernait la baisse de la natalité, le vieillissement de la population, le pourcentage de votants, la question des jeunes, c'était les mêmes problèmes que ceux auxquels le Japon devait faire face. (Kimiko 2008 journal de bord)

Laissons à Michiko le soin de relier ces trois composantes du nous : membres d'un groupe, étudiants/stagiaires, japonais :

72 Dans les fragments 7–88 et 7–89, les mots soulignés le sont par nous.

fragment 7–90

向こうにいる間、セルジーの学生達と交流しました。あちらの学生達はとても積極的で、授業もほぼ毎回誰かが見学に来ていましたし、私たちの勉強の手助けをたくさんしてくれました。もちろん勉強だけでなく、一緒に遊びに行く企画もしてくれました。一緒にボーリングに行ったり、地元のお祭りに連れて行ってくれたり、様々な事を私たちに見せてくれました。私たち日本人学生も、日本の文化を紹介するために、折り紙を一緒にしたり、日本のお菓子をあげたりしました。

Pendant que nous étions là-bas, [nous] avons échangé avec les étudiants de Cergy. Les étudiants de là-bas étaient très actifs et ils sont venus presque à chaque cours pour participer, et ils nous ont vraiment donné beaucoup de coups de main pour étudier. Bien sûr, ce n'était pas que le travail, ils [nous] ont aussi aidés pour organiser ensemble des sorties. On est allés ensemble au bowling, ils [nous] ont emmenés à une fête locale, ils nous ont montré beaucoup de choses. Nous aussi les étudiants japonais, pour présenter la culture japonaise, [nous] avons fait de l'origami ensemble, [nous] leur avons offert des gâteaux japonais. (Michiko 2007 brochure)

Nous finissons alors par découvrir que, derrière la mise en mots de la référence identitaire dans la situation d'expérience de mobilité, il y a du côté des scripteurs une évidence tacite : leur appartenance à un ensemble culturel considéré comme d'un seul tenant, la culture japonaise, qui résonne comme un lointain écho à tous les espoirs de découverte de « la » culture française qui était évoquée dans les « raisons de candidature ». S'ils pensent pouvoir accéder à *la* culture française, ils estiment aussi que *la* culture japonaise accessible en France l'est de manière déformée (Yuichi 2008 enquête RI) et pas toujours sous son meilleur jour (Naoko 2008 enquête RI). Ils se sentent alors un devoir de *la* transmettre correctement (Ken'Ichi 2007, Tetsuya 2007, Yuichi 2008).

7.3.2.4 L'acte alimentaire comme revendication d'une appartenance identitaire collective… et comme refus d'une autre ?

Lister les produits mangés fait partie des discours possibles de la situation d'expérience de mobilité. De précédents extraits attestent de cet intérêt pour le sujet. La répétition des descriptions de repas n'est pas là simplement pour remplir l'espace des lignes blanches du journal de bord, ni simplement pour enjoliver une journée, mais bien plutôt pour attester du bon déroulement du voyage à l'étranger, du voyage en France :

fragment 7–91

書き忘れていましたが、昼に食べたクレープ（ジャンボン&フロマージュとアプリコット）とカプチーノは最高に美味しかったです。

J'ai oublié de l'écrire mais à midi, les crêpes que j'ai mangées (jambon & fromage et abricot) et le capuccino, c'était sublimement délicieux. (Yukari 2008 journal de bord)

Le principe d'accumulation qui vaut pour les lieux célèbres vaut aussi pour la nourriture. Par exemple, Satomi qui résume son stage en une série d'instantanés pris sur le vif, vingt-deux au total, en consacre plus d'un quart à une évocation du thème de la nourriture sous forme plus ou moins directe. Nous remarquons aussi que ces éléments sont « naturellement » mêlés aux autres et sont insérés dans le discours avec une valeur équivalente ; ils forment un des fils de la trame où se tisse le quotidien :

fragment 7–92

たったの20日間でしたが、ここには到底書ききれないほどのたくさんのことがありました。飛行機酔いしながらの入国、フランスの学生たちとの初体面(*sic*)、バス酔い、ウキウキしたホテル、セルジー・ポントワーズ大学での初授業、Auchan散策、皆との夕食、おいしいお味噌汁、シードルとチーズ、毎朝のクロワッサン、たくさんの美術館、歩きすぎて壊れた靴、チョコレートとマカロン、ホームステイ、P&G[Satomi]部屋、開かずのドア、毎晩のお茶会、お買い物、ヒールで登りきったle château de La Roche-Guyon、迷子になったり時計をなくしたりのヴェルサイユ宮殿、お別れパーティ、涙の空港…

Ça n'était que 20 jours mais il y a eu tellement de choses qu'il est totalement impossible de les noter toutes ici. Passer la frontière avec le mal de l'air, rencontrer pour la première fois les étudiants français, avoir le mal des transports dans le bus, un hôtel joyeux, le premier cours à l'Université de Cergy-Pontoise, les promenades à Auchan, les dîners tous ensemble, les bonnes soupes de miso, le cidre et le fromage, le croissant du matin, beaucoup de musées, les chaussures usées à force d'avoir trop marché, les chocolats et les macarons, le séjour en famille, la chambre de Satomi P&G[?], la porte qui ne s'ouvre pas, le goûter du soir, les courses, le Château de la Roche-Guyon monté avec des talons, le Château de Versailles où on s'est perdus et où j'ai perdu ma montre, la fête d'au revoir, l'aéroport de larmes… (Satomi 2008 rapport UV)

De la même manière, la restitution du week-end en famille qui est construite sur un schéma quasi immuable – description de la maison, description de la famille d'accueil, description des repas, description des activités du dimanche, sentiments d'inconfort linguistique et de reconnaissance pour l'accueil – n'échappe donc pas à une partie centrée sur la nourriture.

Toutefois, c'est un thème qui ne concerne pas dans ses formes directes (noms des plats consommés et des restaurants célèbres visités) la restitution de l'expérience de mobilité faite pour le Bureau des relations internationales, où il se fait discret :

> fragment 7–93
> 農業国ということもあり、スーパーには食材が豊富で、毎日たくさん買い込んでホテルのキッチンでみんなで調理して食べたことも楽しかった。
>
> C'est un pays agricole[73], et dans le supermarché les produits alimentaires étaient abondants. Tous les jours, on a fait des courses et des courses, et dans la cuisine de l'hôtel, tous ensemble on a fait la cuisine et on a mangé : c'était très agréable. (Kikue 2008 enquête RI)

De la même façon, nous constatons une absence totale de ce thème dans les motivations officielles à partir, même si une remarque de Norio rappelant, dans l'enquête pour le Bureau des relations internationales, quelques-unes de ses inquiétudes d'avant départ, nous laisse deviner qu'il existait des attentes dans le domaine :

> fragment 7–94
> フランスへ行く前はフランスでの食生活 [...] に対して不安を抱いていましたが、いざ行ってみると、フランスのパンはおいしくてパン主食の生活でも悪くなかったし、[...]
>
> Avant d'aller en France, j'avais des inquiétudes sur les habitudes alimentaires en France, mais une fois sur place, le pain était bon, et la vie où le pain est l'aliment principal n'était pas mal [...] (Norio 2008 enquête RI)

Nous percevons ici les traces d'une ambiguïté dans le rapport à l'alimentation. D'un côté, il est recherché et vu comme une nécessité

---

73 Kikue utilise ici une expression en japonais couramment utilisée pour catégoriser le pays « France », « pays agricole », c'est-à-dire pays assurant son autosuffisance alimentaire par opposition au Japon qui dépend de ses importations (cf. aussi fragment 7–11 B).

dans le voyage mais de l'autre, il n'est pas du tout donné d'avance comme facile d'accès :

> Le mangeur en mangeant fait donc plus que manger : il s'insère *de facto* dans une culture, dans un univers social, dans un ordre culturel, et conséquemment s'insère dans un réseau de représentations et de connivences partagées avec d'autres individus participant à cet acte alimentaire lui-même historiquement enculturé. L'acte alimentaire est donc bien fondateur d'une identité collective et du même coup de l'altérité, se fondant sur une différenciation instinctive, parce que naturalisée, par rapport à d'autres identités alimentaires, elles-mêmes porteuses d'héritages, de permissions, de croyances, de rejets et d'appropriations, de tabous, d'interdits […].
>
> Il n'est donc pas évident qu'en se rendant à l'étranger, même pour les estomacs les plus aventuriers, l'individu renonce à ses identités premières, fondées sur une culture culinaire partagée et des connivences symboliques qui lui sont liées dans un groupe donné. (Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, 2004, p. 57)

C'est bien ce que disent Kenta, Ken'Ichi, Yukari et aussi Satomi, chacun à leur façon. Les deux premiers déclarent ne pas pouvoir s'adapter à la nourriture de l'autre : l'un dans une occasion précise (fragment 7–95 A), le second pour tout le séjour (fragment 7–95 B) ; au bout de trois jours, la troisième dit que la cuisine japonaise lui manque et se découvre une préférence pour celle-là (fragment 7–95 C), qu'elle fait résonner telle une déclaration d'amour : son discours semble un décalque dans une version « sur le vif » de l'analyse des chercheuses citées précédemment. Elle évoque tout autant la dimension physique de la nourriture (son corps réclame instinctivement des repas japonais) que sa dimension identitaire (en tant que Japonaise, elle a besoin de manger japonais) ou que sa dimension imaginaire (une totalité parfaite assimilée à des valeurs). La quatrième, dont nous avons pourtant montré précédemment qu'elle insère l'acte alimentaire dans la construction de la restitution de son expérience de mobilité avec un rôle important, pense n'avoir pas goûté à la cuisine « authentique » n'étant pas allée dans des restaurants dignes de ce nom, comme si la « vraie » cuisine se trouvait ailleurs, hors de toutes les expériences gustatives effectuées (fragment 7–95 D). Et sans doute, l'est-elle : dans cet imaginaire sur la cuisine et l'alimentation « françaises » pensées au Japon et qu'il aurait fallu retrouver « telles quelles », à la manière des œuvres artistiques qui sont connues d'avance par les manuels, les revues, les émissions de télévision et qui sont bien là, sous les yeux et identiques à leurs reproductions, d'où l'importance de

dire qu'on a mangé des escargots par exemple (Emiko 2008 journal de bord ; Estuko 2008 enquête RI) :

fragment 7–95 A

午前中は、ヴァル＝ド＝ワーズの県庁に招かれ[ました] […]。[…] その後フランス料理を食べました。冷たくてあまり美味しくなかったです。温かい方が好きです。

Le matin, on a été invités au Conseil général du Val-d'Oise. Après, on a mangé de la cuisine française. C'était froid et ce n'était pas très bon. Je préfère le chaud. (Kenta 2007 journal de bord)

fragment 7–95 B

夕食は近くのレストランで食べたが、それほどおいしくはなかった。この研修で唯一問題があるなら、それは食事だろう。

Le soir, on a mangé dans un restaurant près de là, mais ce n'était pas vraiment bon. Dans ce stage, s'il y a bien un seul problème, c'est celui des repas. (Ken'Ichi 2007 journal de bord) (n.b. : dernière phrase du dernier jour de notation)

fragment 7–95 C

私が何より驚いたこと、それは、フランスに来て3日もしないうちに日本食が恋しくなってしまったことである。私が思っていた以上に日本食というものは素晴らしいものであり、愛すべきものだということをフランスに来て思い知らされたのだ。[…]

このような栄養の偏った食生活を続けていると、私の体は自然に日本食を求めた。日本食、ここでは特に和食の事を言いたいのだが、和食の良いところは、一度の食事で多くの食材、つまり多くの種類の栄養を体に取り入れることが出来るところだと思う。また、カロリーが高くないものが多いので、たくさん食べても健康的であるというところも和食の良い点である。しかし何より、和食は味が繊細で美味しい。これは、日本人で、私が日本食を食べて育ったから、このように感じるのであり、フランス人もフランスの、自分が食べて育った味が一番好きなのだろうと思い、私は、三ヶ月間日本に留学した経験のあるフランス人の友人に、「日本にいる時、母国の味が恋しかった？」と尋ねてみた。[…]日本食は、万人にとって美味しくて、健康的で、人間の体がとっても喜ぶ食べ物なのだ、と。ここまで言っては言い過ぎかもしれないが、でも本当に、日本食はとても価値のある素晴らしいものだということを確信した。

Ce qui m'a le plus étonnée, c'est qu'après 3 jours de France, je me suis languie des repas japonais. Bien plus que ce que je ne l'avais imaginé, les repas japonais sont des choses merveilleuses et qui sont dignes d'être aimées : c'est ce que j'ai appris en venant en France […].

En continuant ce genre de repas mal équilibrés [N.B. Yukari vient d'expliquer ce qu'elle mangeait en France], mon corps a naturellement réclamé des repas japonais. Les repas japonais, ici je veux parler spécialement des repas japonais traditionnels[74], les bons points des repas japonais traditionnels c'est, je pense, qu'en une seule fois, on peut absorber beaucoup de produits, c'est-à-dire qu'on peut donner au corps beaucoup de sortes de produits équilibrés. Et puis, comme les calories ne sont pas élevées, même si on mange beaucoup, ça reste bon pour la santé : c'est un bon point du repas traditionnel japonais. Mais, plus que tout, le repas traditionnel japonais, ce sont des saveurs délicates et délicieuses. Ça, c'est ce que, moi, Japonaise qui ai été élevée aux repas japonais, je ressens. J'ai donc pensé que pour les Français, ce sont les repas français, ceux avec lesquels ils ont été élevés qui devaient être les meilleurs, et j'ai demandé à un ami français qui avait l'expérience d'un séjour de trois mois au Japon « Quand tu étais au Japon, la cuisine de ton pays natal, ça ne t'a pas manqué ? » […] [N.B. L'ami français a répondu par la négative à cette question]. Les repas japonais sont, pour des milliers de gens, bons, équilibrés, apportant aux corps des gens du plaisir. Dire tout ça, ça peut paraître excessif, mais vraiment, j'ai pu vérifier que les repas japonais sont quelque chose de merveilleux et qui ont de la valeur.

(Yukari 2008 rapport UV et brochure)

fragment 7–95 D

フランスといえば美食の国だといわれていますが、そもそも、フランスがそのように称されるようになったのは16世紀ごろだったと言われています。[…]フランスは食材の宝庫であり、美味しさを追求していくうちに、いつしか自然と美食の国になったのかもしれません。残念なことに、今回の研修中にレストランで本格的なフランス料理は食べられませんでした。今度行くときは、是非その美味しさを味わってみたいと思います。フランスでの食事で一番思い出に残っているのは、ホームステイのときに食べさせていただいたエスカルゴ。見た目だけだと食べるのに抵抗がありましたが、とても美味しかったです。

74 Yukari établit ici une distinction entre « nihon shoku » et « washoku » (日本食/和食). Le premier est les repas japonais par différenciation d'un repas français, italien, chinois, etc., et le second *s'oppose* au repas à l'occidental. Le second terme dans l'imaginaire collectif japonais est lié à la japonité dans son essence même. Nous avons choisi de le rendre ici par « repas japonais traditionnel ».

> Si on dit « France », on pense pays de la gastronomie, mais d'abord, on dit que la France a été désignée de cette façon à partir du XVI[e] siècle. […] La France, c'est un grenier de produits alimentaires et tout en étant à la poursuite du goût, elle est devenue naturellement peut-être le pays de la gastronomie. Malheureusement, cette fois-ci pendant le stage, je n'ai pas pu manger de la cuisine française authentique au restaurant. La prochaine fois que j'y vais, je veux absolument goûter à ces délices. Dans les repas en France, celui dont je me souviens le plus, c'est quand on m'a fait manger des escargots pendant le séjour en famille. En les voyant, j'ai eu un peu un recul à les manger, mais c'était délicieux. (Satomi 2008 rapport UV et brochure)

7.3.2.5 L'acte alimentaire comme expression de tensions et de difficultés

Si le décalage entre l'image de la cuisine française pensée avant le départ ou bien celle qui est quelquefois absorbée et qui semble être en correspondance avec cette image merveilleuse et la cuisine du quotidien, qui ne serait pas de la cuisine « authentique », nous semble exprimé de façon manifeste dans les passages ci-dessus, cette approche de l'acte alimentaire par les stagiaires ne s'y trouve pas en entier. C'est en fait un lieu de tensions dont les écrits de restitution ne font que suggérer l'ampleur. Notre corpus comprend aussi les journaux de bord collectifs dont nous avons noté le caractère moins formel. La cuisine française n'est plus simplement décrite comme « pas bonne » (おいしくない), elle y devient « mauvaise » (まずい). Ken'Ichi en particulier s'enflamme : il propose de prendre la place de l'équipe de cuisiniers à la cafétéria, ne comprend pas qu'il ne soit pas possible de ne pas satisfaire les goûts de ceux qui ont fait le voyage, comme si c'était quelque chose qui était un dû (vraisemblablement en tant qu'idée de service à offrir aux clients et attendu par eux). Les réactions de ses deux partenaires de journal, Mariko et Tetsuya qui essaient de nuancer ses propos en se basant sur leurs expériences, n'y changent quasiment rien. Sa dernière remarque établit une coupure entre la France et le Japon, une différence fondamentale et irréductible à partir de l'acte alimentaire :

> fragment 7–96
>
> 確かに、味つけは日本がいい。仏のは、味がうすいみたい。
>
> C'est sûr, au Japon, les saveurs sont subtiles. En France, on dirait que ça n'a pas de goût.
>
> (*Ken'Ichi*, Mariko, Tetsuya 2007 journal de bord collectif)

Les mentions sur l'acte alimentaire dépassent la simple question du niveau de « j'aime/je n'aime pas ». Tant que les expériences faites sont en conformité avec les images anticipées et les attentes produites antérieurement au départ, c'est-à-dire renvoient à un acte d'appropriation d'un bien symbolique de distinction – avoir mangé « français »/avoir mangé « français » en France –, le discours que permet la situation d'expérience de mobilité apparaît positif. Lorsqu'il y a décalage, qui ne vient pas tellement ou pas seulement d'une confrontation à la réalité d'un quotidien, le discours sur l'acte alimentaire est en général tu : s'il est souhaitable comme marque d'expérience vécue, il n'est pas nécessaire puisque l'objet France possède d'autres éléments qu'il faut s'approprier (les sites touristiques célèbres, les œuvres d'art, les paysages urbains).

Dans les possibles de la cuisine « française », produits et lieux de restauration ou de dégustation, les stagiaires laissent entendre dans leurs écrits de restitution qu'ils s'attachent avant tout à rechercher ceux qu'ils connaissent par anticipation – escargots, crêpe (sucrée), macarons et autres gâteaux, fromage, vin ; les deux Magots, Bofinger, Angelina, Ladurée, etc. –, c'est-à-dire qu'ils recherchent des éléments correspondant à un certain standard, à une certaine représentation. Ils décrivent deux niveaux de consommation de produits alimentaires : l'un est rattaché à l'extraordinaire et chaque acte alimentaire effectué ressemble à un trophée, l'autre aux nécessités du quotidien. Leurs modes de consommation alimentaire ne font alors sans doute pas figure d'exceptions : fast-food et recettes comme à la maison.

7.3.2.6 L'acte alimentaire comme stratégie compensatrice

Notons enfin que l'acte alimentaire identitaire sert de moyen de réassurance dans les moments difficiles. Par exemple, Chiaki décrit une sortie culturelle de l'après-midi où l'enseignant donne des explications avec zèle. Pour Chiaki (2008 journal de bord), les autres suivent attentivement mais elle ne le peut pas à cause de ses lacunes de vocabulaire et de son manque de travail sur le français en amont. Cette expérience, qui n'est pas la première, lui est pénible. L'épisode la fait élargir le champ de sa réflexion linguistique à une compréhension globale du stage et elle pense qu'elle gaspille quelque chose parce que le stage « *est, par principe, un voyage où on peut rencontrer des Français* » (cf. fragment 7–62 A).

Or, après ce fragment, elle détaille son repas du soir avec des produits japonais (riz) apportés du Japon comme si elle se montrait compensant

le déficit « français » par un « bonus » japonais pour rééquilibrer les pôles de son sentiment et ne pas « sombrer » dans le désespoir : elle se fait du bien parce qu'elle a eu mal. Elle mange du riz japonais produit stable, sûr pour compenser l'instabilité vécue en France (et qui n'est peut-être pas que linguistique).

7.4 Traces de bilans dans la situation d'expérience de mobilité

Les écrits de restitution permettent aussi de garder trace de bilans dans la situation d'expérience de mobilité : le séjour peut être résumé en termes de réussite ou d'échec, c'est-à-dire transcrit en *appréciations* globales qui fonctionnent comme des *évaluations* de l'expérience de mobilité. Il s'agit alors de donner à voir par celui qui l'a vécue si celle-là est ressentie ou classée comme ayant été *profitable* ou non, autrement dit si elle lui a *rapporté* quelque chose ou non. La situation d'expérience de mobilité accueille donc des discours qui font référence à des *gains* ou à des *pertes*. Ces dernières ne représentent pas quelque chose qui aurait disparu mais quelque chose qui n'a pas été atteint, comme une sorte de manque à gagner.

Dans cette partie, nous aborderons successivement les traces de l'évaluation comme possibilité de discours de la situation d'expérience de mobilité à partir de différentes positions. Nous examinerons d'abord les traces concernant la question du coût réel du stage. Ensuite, nous nous interrogerons d'abord sur les lieux d'inscription de ces remarques concernant l'appréciation du séjour dans les écrits de restitution. Dans les points suivants, nous pourrons alors voir à quel niveau, sous quelles formes et à quelles fins l'expérience de mobilité est évaluée.

7.4.1 Le coût financier du stage

Le premier point que nous abordons concerne l'aspect financier du séjour. Nous avons déjà évoqué Naoko (2008) et sa motivation matérielle à partir.

Sauf erreur de notre part, nous trouvons encore six autres références à cette question dans l'ensemble des écrits : celles de Noboru (2007), de Yayoi (2007), de Shoko (2008), d'Estuko (2008), de Yukari (2008) et

d'Asami (2008). Dans les quatre premières, les stagiaires se contentent de rappeler sous une forme très rapide que le stage, c'est d'une manière ou d'une autre de l'argent[75] et donc à la base une charge financière à porter :

> fragment 7–97
> 夏期休暇中の三週間、お金もかかりますし、行こうと決めるまでは大分悩みました。
>
> Ça prend trois semaines pendant les vacances d'été et aussi de l'argent, j'ai beaucoup hésité avant de décider d'y aller. (Yayoi 2007 brochure)

Asami, à l'instar de Naoko, pose le rapport de la participation au stage comme étant du temps acheté, qui procure *des bénéfices :*

> fragment 7–98
> 学生には20日間で30万円という研修費の安さは魅力的だったし、研修が単位取得につながるというのも嬉しかった。
>
> Pour des étudiants, 20 jours, 300 mille yens, ça représente un coût pas cher et attractif, et puis le stage permet aussi l'obtention d'UV, donc j'étais contente. (Asami 2008 enquête RI)

Dans ce passage, Asami ne signale que *les bénéfices* de type académique par validation institutionnelle. Or cette manière d'envisager la participation au stage n'apparaît jamais dans les motivations à partir figurant dans les écrits. Il s'agirait donc plutôt d'un bénéfice de type secondaire. Si le stage est bien *un investissement*, *les mises principales* sont placées sur d'autres catégories d'*enjeux*, à savoir à un premier niveau de lecture des raisons de participer au stage, le bénéfice culturel, le bénéfice linguistique, le bénéfice relationnel, soit autant d'objectifs à atteindre. Si le temps du stage est acheté et *investi* en amont d'espoirs de *bénéfices*, cela devrait déboucher sur le fait que sur place il est *rentabilisé*, donc rempli et donc investi en activités permettant d'atteindre les objectifs de *rentabilisation* escomptés, d'où aussi les revendications de service dans l'avion du retour que nous avons signalées précédemment.

Il nous faut donc aborder les écrits de restitution comme des lieux qui conservent les traces de rentabilisation de ce temps acheté dans l'espace de discursivité de la situation d'expérience de mobilité.

---

75 Pour Shoko aussi, l'argent est associé au temps (Shoko 2008 enquête RI) ; pour Noboru, il s'agit d'une utilisation possible de ses économies (Noboru 2007 brochure) alors que pour Etsuko, il s'agit de maîtriser son budget sur place. Yukari (enquête RI) signale aussi qu'elle a mal géré son argent.

7.4.2 Les inscriptions de l'évaluation de l'expérience de mobilité

Les lieux d'inscription des remarques évaluant le séjour apparaissent à la fois dans les journaux de bord et dans les écrits du retour – rapport UV, enquête RI, texte pour la brochure. Un bilan positif se traduit sous forme d'expressions comme « bien rempli/profitable » (充実した/*jujitsu*) ou bien « j'ai pu être satisfait(e) » (満足できた/*manzoku dekita*), et beaucoup plus rarement par celle de « profitable » (有意義/*yuigi*).

Les traces en plein que nous rencontrons ne présentent pas tout à fait les mêmes caractéristiques du fait que le bilan appréciatif donné porte sur une seule journée (ou sur un moment dans la journée) et la durée totale du stage, lorsque les stagiaires voient le retour au Japon se profiler dans leur avenir proche et peuvent se retourner sur les deux semaines qu'ils viennent de vivre. Elles se rencontrent dans les journaux de bord ou bien dans l'une ou l'autre des cases de l'enquête du Bureau des relations internationales, dans le rapport pour l'UV ou la brochure comme thème d'introduction ou de conclusion. Dans le tout premier cas, les objets de satisfaction sont variés : repas (Chiaki 2008 journal de bord ; Emiko 2008 journal de bord ; Estuko 2008 enquête RI et brochure ; Norio 2008 journal de bord ; Shoko 2008 journal de bord) ; achats (Momoko 2008 journal de bord ; Naoko 2008 journal de bord ; Shoko 2008 journal de bord) ; sorties culturelles (Rena au Musée d'Orsay (2007 journal de bord) ; Chiaki au Zoo de Vincennes (2008 journal de bord) ; Momoko à Euro Disney (2008 journal de bord) ; Kikue devant les œuvres d'Arcimboldo (2008 journal de bord) ; Shoko au Musée de l'Orangerie (2008 journal de bord) ; Yuichi devant un spectacle de nô (2008 journal de bord)) mais ne concernent pas le domaine linguistique. Au contraire, dans les écrits de retour, il y a une sorte de resserrement des catégories examinées : trois pôles se dégagent qui étaient déjà présents dans les motivations à partir, à savoir le pôle culturel, le pôle relationnel et le pôle linguistique.

Dans l'examen de la place des mentions d'évaluation de l'expérience de mobilité dans les écrits de restitution, nous ne pouvons pas évacuer la question des variations interindividuelles. La plupart des stagiaires n'abordent jamais le thème de l'appréciation dans le journal de bord, que ce soit sur un point particulier du vécu de leur journée ou bien sur la totalité de cette dernière.

Quelques-uns seulement – et plus en 2008 qu'en 2007 – considèrent la situation d'expérience de mobilité au quotidien comme pouvant faire

l'objet d'un bilan ou d'une appréciation. Nous faisons l'hypothèse mais sans pouvoir la confirmer qu'il s'agit dans certains cas d'une marque de sérieux par rapport à la prescription institutionnelle. Poser que telle journée a été bien remplie, a été profitable oblige à prendre le temps de la mettre plus en détail par écrit. Nous pensons que nous nous trouvons là devant des signes d'un travail de nature préréflexive.

Nous remarquons aussi que les stagiaires qui prennent le temps de mettre par écrit leur degré de satisfaction sur une journée le font en des occasions très précises : ils le notent à la fin d'une journée où ils ont pu gérer leur temps comme ils le voulaient, ou à la fin d'une journée où l'emploi du temps contraint a laissé place à un temps pour eux pendant lequel ils ont réalisé quelque chose qui leur tenait à cœur, qu'ils devaient réaliser pendant leur séjour en France. Voici par exemple une journée de grande satisfaction vécue par Chiaki que nous reproduisons dans son intégralité et dans le texte duquel nous soulignons les éléments concourant à sa réussite :

fragment 7–99

研修日誌　第7日

平成20年9月17日水曜日8時00分〜22時00分

自由行動日。

美術館巡りの1日。まずは何人かでオルセー美術館へ。ゴッホやルノワールに感動した。午後、友人と2人でホットドック(*sic*)を食べてからオランジュリー美術館へ。有名なモネの展示にドキドキした。

夕方、16:00頃にルーブル美術館へ。広大な敷地に膨大な量の美術品があり、さすが有名なだけある、と思わされた。有名なものだけ必死に見て回って、すごく疲労したけどだいたい見られたので満足だった。教科書で見たことのある作品がいくつもあった。

19:30頃美術館を出て、日本で聞いてきたおいしいポトフ屋さんへ。マドレーヌ寺院の辺りを探して、発見した時はうれしかった。とてもおいしかった。店を出るともう21:00で、走って帰って、何とか22:00位に帰った。電車の中でベトナム系の人がフルーツをくれたり、駅の中で走っていたら笑われたり、色々なことがあった。とても濃くて充実した1日だった。

Journal de bord 7e jour

Année Heisei 20, mercredi 19 septembre, 8h00–22h00

Journée libre

> Un jour de visites de musées. D'abord, en groupe au Musée d'Orsay. J'ai été émue par Van Gogh et Renoir. L'après-midi, avec une amie, on a mangé un hot-dog et on est allées au Musée de l'Orangerie. J'avais le cœur battant devant les tableaux célèbres de Monet. Le soir, vers 16 heures, au Musée du Louvre. L'endroit est immense, les œuvres sont immensément nombreuses, donc tout ça, ça ne peut que faire comprendre que c'est évidemment célèbre. On a mis de l'énergie rien que pour voir les œuvres célèbres, et ça m'a fatiguée mais comme en gros j'ai pu toutes les voir, j'ai été satisfaite. Il y avait plusieurs œuvres que j'avais déjà vues dans des manuels.
>
> Vers 19 heures 30, on est sorties du musée, et on est allées dans un bon restaurant de pot-au-feu dont on avait entendu parler au Japon. On l'a cherché près de l'église de la Madeleine et quand on l'a trouvé, on était contentes. C'était très bon. Quand on a quitté le restaurant, il était déjà 21 heures et on est rentrées en courant et on a réussi à rentrer pour 22 heures environ. Dans le train, quelqu'un d'origine vietnamienne nous a offert des fruits ; en courant dans la gare, on a eu un sourire en coin ; il y a eu beaucoup de choses. Ça a été une journée très intensément remplie. (Chiaki 2008 journal de bord)

Dans cette journée, tous les ingrédients de la réussite sont exposés : la visite de musées reconnus (Orsay, Orangerie, Louvre) ; la contemplation de lieux et d'œuvre célèbres ; l'émotion devant des œuvres ; le repérage de lieux ou la reconnaissance d'œuvres déjà vues en images, déjà (re)connues au Japon ; l'accumulation d'activités dans une seule et même journée ; le sentiment d'accomplissement d'activités nécessaires (visites de musées, contemplation d'œuvres célèbres, dégustation de produits locaux).

Il existe un lien entre bilan positif d'une journée et bilan global positif du stage. En effet, le déroulement discursif d'une appréciation positive de l'expérience de mobilité reprend ce schéma en particulier en en accentuant le côté « rempli » par accumulation d'activités diverses :

> fragment 7–100
>
> 出発前は不安なことも多かったですが、帰国するときは満足感でいっぱいでした。いろんな所へ行き、様々なことを見て、聞いて、体験して、本当に充実した20日間だったと思います。
>
> Avant de partir, j'étais inquiète pour beaucoup de choses, mais après être rentrée, j'ai ressenti un sentiment de satisfaction. Je suis allée dans beaucoup d'endroits, j'ai vu de multiples choses, j'ai écouté, j'ai fait des expériences [*taiken*], vraiment je crois que j'ai passé 20 jours profitables. (Tamako 2008 enquête RI)

7.4.3 Les évaluations négatives

La recherche de traces en plein d'évaluations négatives se révèle à la fois aisée lorsqu'il s'agit de difficultés en cours de séjour ou d'appréciations de non-satisfaction à la fin du stage relevant du pôle linguistique (y compris les performances théâtrales). Cela n'est plus tout à fait le cas lorsqu'il s'agit d'éléments autres.

7.4.3.1 Traces d'un environnement antagoniste

Les évaluations négatives rencontrées dans les discours de la situation d'expérience de mobilité sont quelquefois inscrites dans les évocations d'un environnement antagoniste, qu'il s'agisse du climat (Nana 2007 rapport UV et brochure ; *Takuya*, Yoko, Moe 2007 journal de bord collectif ; *Mariko*, Ken'Ichi, Tetsuya 2007 journal de bord collectif ; *Rena*, Kayako, Takako 2007 journal de bord collectif), de la température dans l'avion (Rena 2007 journal de bord), du cadre de vie tel qu'il se découpe dans toute sa crudité le premier soir après douze heures de vol[76] :

fragment 7–101

シャルル・ド・ゴール空港からRERでセルジーに向かった。[…] 結構涼しくて皆上着を着だしたが、私一人だけ最後まで半袖でした。夜の10時半ごろにホテルに着き、半分ぐらいの人がマクドに行った。部屋は思ったよりも狭かったが、何よりも机が小さすぎるのが気になった。ベッドカバーが片方しかなかった。

À partir de l'aéroport Charles de Gaulle, on s'est dirigé vers Cergy en RER. […] Il faisait plutôt frais et tout le monde a mis une veste, sauf moi qui jusqu'au bout était en manches courtes. Vers 10 heures et demie du soir, on est arrivés à l'hôtel, et la moitié des gens est allée au Mac Do. La chambre était plus petite que ce que j'avais imaginé, et puis, plus que tout, mon attention a été retenue par le bureau qui était vraiment trop petit. Il n'y avait qu'un dessus de lit sur le couchage. (Yoko 2007 journal de bord)

Au fur et à mesure que le stage se déroule, les mentions de mal-être physique apparaissent qui obligent à s'absenter du cours (Miyuki 2008 journal de bord), à ne pas participer aux sorties culturelles encadrées ou non (Moe 2007 brochure ; Akira 2008 journal de bord ; Kimiko 2008 journal de bord ; Kumiko 2008 enquête RI ; Shoko 2008 journal de

76 Yayoi vit assez mal sa première journée de cours et met cela sur le compte de la fatigue consécutive au voyage (cf. fragment 7–50 A). Rena décrit un phénomène assez semblable (Rena 2007 journal de bord).

bord), au week-end en famille (Yuichi 2008 journal de bord), à dormir (Ken'Ichi 2007 journal de bord ; Akira 2008 journal de bord ; Miyuki 2008 journal de bord)…

En dehors de la fatigue[77] (Ken'Ichi 2007 journal de bord et « portfolio » ; Yoko 2007 rapport UV ; Yayoi 2007 rapport UV ; Akira 2008 journal de bord ; Emiko 2008 enquête RI ; Shizue 2008 enquête RI ; Shoko 2008 enquête RI et rapport UV), le mal-être des étudiants japonais est le plus souvent directement « importé » du Japon : ils souffrent de *kaze* (風邪) ou « rhume/coup de froid » (Kimiko 2008 journal de bord ; Miyuki 2008 journal de bord), d'un « manque de forme » (体調を崩す/*taicho wo kuzusu*) (Ken'Ichi 2007 journal de bord ; Moe 2007 brochure ; Yayoi 2007 journal de bord ; Setsuko 2007 brochure) qui sont autant des maux physiques que des maux de l'âme. Ils révèlent, en creux, une autre manière de vivre le stage, une autre manière de tenter de s'y adapter, loin des déclarations enthousiastes et positives qui font florès ailleurs : rythmes soutenus et conditions de vie inhabituelles (vie en collectivité (Asami 2008 enquête RI) ou vie en solitaire pour d'autres (Etsuko 2008 brochure)), alimentation.

À côté de ceux qui s'emparent du thème de la fatigue et des problèmes physiques, nous rencontrons ici, mais beaucoup plus rarement, ceux qui y lisent aussi une fatigue psychologique et qui en font part :

> fragment 7–102
> 研修中は楽しいことばかりではなく、体力的にも精神的にも辛く感じることが多々あった。
>
> Pendant le stage, il n'y a pas eu que des choses agréables, il y a eu beaucoup de choses que j'ai ressenties de manière pénible aussi bien physiquement que psychologiquement. (Rena 2007 rapport UV)

L'analyse que fait Rena de la manière de s'adapter dans ce nouveau quotidien ressemble à celle qu'Asami résume dans l'enquête pour le Bureau des relations internationales ou à la première partie de l'avant-dernière phrase du rapport UV de Shizue :

> fragment 7–103
> 他人との共同生活や、慣れない外国生活にストレスを感じたこともあったけれど […]

---

77 La chute de Maki à l'aéroport au retour, qui lui vaut une fracture, est sans doute imputable à la fatigue (Maki 2008 enquête RI).

> J'ai senti le stress de la vie en commun avec les autres ou de la vie dans le pays étranger auquel on ne s'habitue pas, mais […]. (Shizue 2008 rapport UV)

Nous nous intéresserons ultérieurement à ce que cache la conjonction de coordination utilisée par Shizue mais aussi par Asami et Rena (cf. section 9.5.2, « Les valorisations de soi »).

7.4.3.2 Traces d'appréciations négatives linguistiques

Les traces d'appréciation concernant la dimension linguistique dans la situation d'expérience de mobilité se repèrent tout au long de la restitution de l'expérience. Elles doivent être classées en deux catégories suivant qu'elles relèvent de la transcription d'un moment du quotidien, avec référence à un événement linguistique (en classe ou hors de la classe avec des interlocuteurs connus ou inconnus), ou qu'elles correspondent à un retour global sur le séjour. Il y a bien sûr un lien entre les deux catégories, une succession ininterrompue d'échanges réussis au quotidien ne menant pas à une appréciation globale négative, pour prendre un exemple qui semble aller de lui-même.

Mais, le fait linguistique est d'abord inscrit dans cet environnement d'étrangeté et d'inquiétude diffuse qui accompagne la réalisation du voyage ; il lui est, dans l'anticipation et dans sa conception même, consubstantiel :

> fragment 7–104
>
> 私にとっては初めての海外、しかも日本語がほとんど通じないという環境に、二週間以上身を置くことには、実際大きな不安を感じていた。
>
> Pour moi, c'était ma première fois à l'étranger, et en plus dans un environnement où [presque personne] ne comprenait le japonais, pendant plus de deux semaines, s'y poser, j'ai réellement senti une grande inquiétude. (Kenta 2007 rapport UV)

Kenta associant la non-compréhension du japonais au fait d'être à l'étranger dit la même chose que Yoko qui constate qu'à l'aéroport de Séoul, on comprend le japonais. Elle note alors dans son journal qu'elle ne ressent pas l'impression d'être à l'étranger. Le fait linguistique se concrétise donc ensuite d'abord dans une sphère que des stagiaires posent

comme extérieure à eux. Toujours à Séoul, Rena en transit s'étonne de voir ici et là du hangul[78] :

> fragment 7–105
> 一度ソウルで飛行機から降り、空港内で待機する。この時は周りの景色にハングルが散らばっていたことに驚いていた。
> On est descendus une fois de l'avion et on a attendu dans l'aéroport. À ce moment-là, le paysage aux alentours était parsemé de hangul et ça m'a étonnée. (Rena 2007 journal de bord)

C'est toujours la même qui rentrant à l'aéroport du Kansai devant le japonais qui affleure partout éprouve comme une sorte de dégoût, sans doute parce que la présence de cette langue signifie son retour dans un certain quotidien et la fin de la période *extra-ordinaire* ouverte par le voyage à l'étranger (2008 journal de bord). De manière moins violente, mais pour le même moment mobilitaire, Tamako (2008 journal de bord) voyant autant de japonais sous ses yeux ressent une sorte d'« estrangement ». Mais c'est aussi Akira qui se sent tendu de ne rien comprendre au français qui semble l'entourer pendant le voyage en avion de l'aller.

Cette perception de l'environnement linguistique constituée la plupart du temps de sentiment de présence inquiétante et pesante, de tensions et d'inquiétudes, forme la trame de fond des discours de la situation d'expérience de mobilité de la question de la langue au quotidien. Ce dernier est fait de blocages et de désespoirs qui alternent avec des éclairs de contentement et de réussites. Rappelons que le faible niveau de compétence à communiquer langagièrement en français qui serait étalonné sur l'échelle du CECR joue aussi un rôle dans les discours d'appréciation.

La clé du passage de l'un à l'autre se base sur le critère de la compréhension ressentie et vécue des paroles de l'autre. Celui de l'expression n'apparaît que dans un second temps.

Les exemples de découragement dans le cours sont nombreux[79] (Nana 2007 journal de bord ; Yayoi 2007 journal de bord ; Aiko 2008 enquête RI ; Akira 2008 journal de bord ; Asami 2008 journal de bord ; Emiko 2008 journal de bord ; Kikue 2008 journal de bord ; Kimiko 2008 journal

78 Le hangul est le syllabaire du coréen.

79 Les difficultés liées à l'expression théâtrale ne sont pas reprises ici. Nous limitons les références à celles rencontrées dans les écrits du quotidien.

de bord ; Maki 2008 journal de bord ; Naoko 2008 journal de bord ; Satomi 2008 journal de bord ; Shizue 2008 journal de bord ; Shoko 2008 journal de bord ; Tamako 2008 journal de bord), ainsi que lors des sorties culturelles (Yoko 2007 journal de bord ; Satomi 2008 journal de bord). Bien qu'ils correspondent à des descriptions globales de l'appréciation de leurs expériences linguistiques respectives, voici ce que Yoko en dit. Dans ce passage, elle signale des catégories de difficultés linguistiques éprouvées : compréhension/expression en classe (pour l'expression hors classe, cf. aussi par exemple Emiri, fragment 9–36) :

fragment 7–106

大学での午前中の授業は板書だけでなく、リスニングや歌なども取り入れられたもので、内容は主に基本的な語彙や、文法事項についてだった。日本語を使わない授業だったので、まず言われた事を理解するのが大変だったが、ゆっくり話したり、簡単な単語を使ったりと工夫をしてくれたため、初めは難しかったが慣れてくると何とか理解できた。それに比べて、自分が思ったことをフランス語で言うのは難しかった。

Les cours du matin à l'université, ce n'était pas seulement des choses écrites au tableau, il y avait aussi de l'écoute, des chansons et pour le contenu, c'était principalement à propos de vocabulaire ou de points de grammaire. Comme c'était un cours où on n'utilisait pas le japonais, d'abord, comprendre ce qu'on nous disait, c'était dur, mais comme [les professeurs] ont parlé lentement, ils ont utilisé des mots faciles et ont fait preuve d'imagination, au début c'était difficile mais après s'être habitués, on a pu comprendre. Par rapport à ça, ce qui était difficile, c'est de dire en français ce qu'on pensait. (Yoko 2007 rapport UV)

À travers les faits que les stagiaires citent, nous comprenons d'une part que les difficultés qui sont répertoriées comme linguistiques sont aussi d'ordre interculturel, mais que ce lien n'est pas forcément compris par eux comme étant constitutif de l'apprentissage de la langue et des pratiques réelles de celle-ci, et d'autre part, nous devinons que ces dernières obligent certains, ne serait-ce qu'à un degré minimal, à réfléchir sur ce que signifie pour eux « communiquer » en général et en langue étrangère en particulier.

Tetsuya note, par exemple, dans le journal de bord collectif le décalage entre les pratiques de communication en classe entre apprenants et enseignants :

fragment 7–107

[…] だって、授業中にresponseがない時とか、先生方、めっちゃ不安そうやったもん。

調子よく黙ってるよりも、間違ってても発話する方が、先生が授業進めるのに役立つと思う。[…]

Parce que, quand dans le cours, il n'y a pas de réponse, par exemple, les profs, ils ont vachement l'air inquiet.

Plutôt que l'attitude de se taire, il vaudrait mieux essayer de parler même en faisant des fautes, et ça servirait aux profs à faire avancer le cours, je crois. (Ken'Ichi, Mariko, *Tetsuya* 2007 journal de bord collectif)

Mais, ce moment de la situation d'expérience de mobilité est en fait construit autour d'une question identitaire : les qualités et les défauts attribués aux « Japonais » et aux « Français », comme essence et spécialement dans la rencontre, dans une situation de communication en classe ou non : au contraire des seconds qui feraient des efforts pour saisir le français maladroit des stagiaires, les premiers ne sauraient pas s'adapter à leurs interlocuteurs, et ne sauraient pas « lire l'ambiance » (空気読めない/*kuki yomenai*, noté aussi « KY »), décrypter les nécessités communicatives de l'instant pour le rendre profitable. Ce point soulevé par Tetsuya provoque une vive réaction de Ken'Ichi et dans une moindre mesure de Mariko, mais toujours sur la base d'une appartenance nationale-culturelle attribuée et unique.

Entre cette proposition d'une nécessité de changement d'attitude dans la communication « en tant que Japonais », qui correspond à une prise de recul par rapport aux positions des uns et des autres dans une scène de classe, et les sentiments d'échec mentionnés plus haut, les stagiaires signalent, soit comme une solution miracle, soit comme un pis-aller momentané, la mise en mouvement du corps comme soutien à la communication verbale (Takako 2007 rapport UV ; Naomi 2007 brochure ; Norio 2008 enquête RI ; Norio 2008 « portfolio » ; Tamako 2008 journal de bord ; Yuichi 2008 journal de bord[80]), voire son remplacement par des gestes (Kimiko 2008 rapport UV ; Shizue 2008 journal de bord). C'est ce que Shizue note dans son journal de bord, un jour où tout semble aller à vau-l'eau :

80 Tetsuya signale un cas d'*observation* et non d'utilisation par lui-même de gestes à l'hypermarché (2007 rapport UV).

fragment 7–108

V.先生の授業で、先生が読む詩を聞きとって、書いた。すごく難しかった。[…]　午後は、ポントワーズ大学新1回生との交流会だった。すごく緊張した。向こうはあまり日本語を喋れないし、こっちの言いたいことはうまく伝えられないし、初めて、泣きそうになった。でも、ジェスチャーを使えば、わりと伝わるということに気がついてからは、楽しかった […]。

Dans le cours de Madame V., on a écrit ce qu'on comprenait d'un poème lu par elle. C'était vraiment difficile. L'après-midi, on a été réunis avec les nouveaux de première année de l'Université de Pontoise. J'étais très, très tendue. De leur côté, ils ne parlaient presque pas japonais ; de ma part, je ne pouvais pas transmettre ce que je voulais dire, pour la première fois, j'étais près de pleurer. Mais en utilisant les gestes, comme j'ai remarqué que ça marchait pour transmettre quelque chose, ça a été agréable. (Shizue 2008 journal de bord)

Nous remarquons aussi à l'aide de ce passage que les découragements du quotidien sont souvent passagers et oubliés aussitôt que ressentis.

Les discours sur les appréciations linguistiques de la situation de mobilité se rencontrent aussi dans les dernières pages du journal de bord lorsque la cérémonie de fin de stage est rapportée puisqu'elle correspond à la remise d'un certificat de participation et d'évaluation du niveau de compétence à communiquer langagièrement en français calqué de manière assez libre sur l'échelle du CECR. Certains taisent leurs résultats par désintérêt, leur priorité dans le stage n'ayant pas été située dans la sphère du linguistique[81] ou bien ayant été déçue, ou encore par insatisfaction. Notons que pour l'essentiel – les exceptions se lisent dans la liste qui suit – les discours concernant la validation du niveau de langue sont inscrits dans l'espace de restitution du journal de bord, c'est-à-dire dans la sphère d'écriture la plus personnelle et intime de la restitution de la situation d'expérience de mobilité.

---

81 « Bilan et regrets pour le stage : j'ai pu beaucoup augmenter le nombre de mots de mon vocabulaire. Mais, comme j'ai mis de l'énergie à visiter tous les jours des endroits à Paris, je n'ai pas pu en mettre autant du côté des apprentissages » (研修の成果と反省/フランス語の単語量をとても増やすことができた。しかし、毎日パリの各所を訪ねることに力を入れ過ぎたため、勉強に十分な力をそそげなかったように思う) (Yukari 2008 « portfolio »). N.B. Nous adoptons ici la traduction « regrets » pour le terme *hansei*. Toutefois, dans le cas des enquêtes RI, nous avons privilégié d'autres expressions en fonction des contenus discursifs rencontrés : « ce qui pourrait être amélioré » ; « ce qui aurait pu être amélioré » ; « retours réflexifs sur l'expérience ».

Sauf exception comme chez Shizue (2008 journal de bord) qui se montre dépitée, ceux qui font référence à leurs résultats en sont plutôt contents (Tetsuya 2007 « portfolio » ; Asami 2008 journal de bord ; Emiko 2008 journal de bord ; Hitomi 2008 enquête RI ; Kikue 2008 enquête RI ; Kimiko 2008 journal de bord ; Satomi 2008 journal de bord, enquête RI, « portfolio » ; Tamako 2008 journal de bord ; Yuichi 2008 journal de bord). Seule Yayoi hésite entre les deux pôles :

fragment 7–109

思っていた通りA1であり、嬉しくはあったがもう少しフランス語を学んでいればと悔しくも思った。

Comme je l'avais pensé, c'était A1, et j'ai été contente mais, j'ai aussi pensé avec regret que j'aurais pu travailler un peu plus le français. (Yayoi 2007 journal de bord)

Cette ambiguïté dans les discours, au moment de dresser un bilan, est caractéristique des « résultats » concernant la langue. Les stagiaires disent avoir réussi à communiquer malgré tout avec leurs pairs français mais regrettent de ne pas avoir travaillé plus, soit en amont, soit sur place… Cette réflexion les amène alors à se découvrir des ambitions dans le domaine une fois le retour au Japon bien établi.

Le temps du stage apparaît alors décrit comme un moment où on a mis en œuvre les connaissances antérieures et où on les a fait fructifier mais aussi comme un moment dont on n'a pas retiré tous les possibles faute d'avoir investi dans le domaine : cette orientation discursive ne concerne pas que les connaissances de type linguistique mais aussi celles sur l'histoire de France, les beaux-arts, l'architecture :

fragment 7–110

研修の反省

フランス語は1回生の1年しか学んでおらず、2年のブランクがあり、かなり普通のレベルより遅れている状態であった。フランス人の先生がゆっくり話してくれる言葉はなんとなく理解できても、街へ出た時に、何かフランス語で話しかけられてもほとんどわからなかった。全体的に語彙力が足りず、辞書なしには話すことができなかった。出発前にフランス語の勉強をしておくべきだった。また、美術館を訪れる機会が多くあったが、フランスの歴史についてルイ14世やアンリ4世といった名前がわかる程度で、前後のつながりがほとんどわからなかった。パリは歴史にあふれていたので、知ってればさらに楽しめただろうと思う。

> Ce qui aurait pu être amélioré :
>
> Comme je n'ai étudié le français que pendant un an en première année, il y a un trou de deux ans et par rapport à un niveau normal, j'étais en retard. Même si j'ai à peu près pu comprendre les mots que les professeurs français prononçaient lentement, quand je suis sortie dehors, quand on m'a parlé pour quelque chose, je ne comprenais presque rien. Dans l'ensemble, je n'ai pas eu assez de vocabulaire, et je n'ai pas pu parler sans dictionnaire. Il fallait travailler le français avant de partir. Et puis, comme il y avait beaucoup d'occasions de visiter des musées des beaux-arts, si, dans l'histoire de France je connaissais les noms de Louis XIV et d'Henri IV, ce qui s'était passé avant et après, je n'en savais quasiment rien. Paris, comme c'est [un lieu] qui déborde d'histoire, si on a des connaissances, je crois qu'on peut apprécier encore plus. (Kimiko enquête RI)

L'évaluation sur la langue finit en demi-teinte par manque de travail en amont et par manque de vocabulaire. Le rapport à l'autre est considéré, le plus souvent, comme passant par une maîtrise de connaissances brutes et non pas par des savoir-faire ou des savoir-être spécifiques.

7.4.3.3 Traces d'appréciations négatives non linguistiques

Nous repérons trois catégories de traces d'appréciation non linguistiques : celle du culturel, celle de la vie quotidienne et celle du relationnel. Nous pouvons les considérer comme des traces de formes de conceptualisation des dimensions distinctive, anthropologique et sociale.

En ce qui concerne la première, nous avons vu précédemment que les choix de visites proposés par l'institution, bien que considérés comme « secondaires » (Louvre美術館などの有名どころとは違う、少しマイナーな美術館を訪れた, Rena 2008 rapport UV ; Yoko 2008 rapport UV), sont validés par les stagiaires, et leurs caractéristiques perçues suivant les critères qui font les grands musées. Seul Yuichi classe définitivement « Datagora » :

> fragment 7–111
>
> 感想は一言「おもしろくない」。
>
> Mon impression en un mot « inintéressant » (Yuichi 2008 journal de bord)

Les autres critiques qui ont un rapport aux lieux visités renvoient aux problèmes de langue : il n'y a pas d'audio-guide en japonais, le guide n'est pas compris et ses explications sont trop longues (Musée Beaubourg : Yoko 2007 journal de bord ; Musée Carnavalet : Yayoi

rapport UV) ou à l'inverse, il permet d'apprendre des choses (excursion au Mont-Saint-Michel : Nana 2007 journal de bord, rapport UV).

Au-delà des lieux culturels et en dehors de l'acte alimentaire que nous avons analysé précédemment, les traces d'appréciation négatives concernant des éléments relatifs à la société d'accueil apparaissent diffuses, excepté peut-être celle qui concerne certains équipements publics, comme les toilettes : le rapport UV de Yukari (2008) contient un passage assez conséquent sur le sujet, Kimiko lui consacre plusieurs lignes (Kimiko 2008 rapport UV), Shizue et Momoko une mention (Shizue 2008 enquête RI ; Momoko 2008 rapport UV). Il s'agit là d'une question de degré de confort. De même, l'aménagement des chambres laisse à désirer d'après les descriptions rapides que quelques étudiantes notent dans leur journal de bord le premier jour (Yoko 2007 journal de bord ; Asami 2008 journal de bord ; Miyuki 2008 journal de bord). Il est rare que ces remarques franchissent la barrière de la sphère publique : quand cela arrive, c'est que l'étonnement, en réalité d'abord tu, est devenu un problème comme ce lit double avec une seule couverture qu'Asami doit partager avec une étudiante d'Ichidai qu'elle rencontre quasiment pour la première fois (Asami 2008 enquête RI).

Le confort est un élément dont l'absence peut perturber personnellement un stagiaire. Il relève à la fois du culturel et du quotidien, c'est-à-dire de pratiques socioculturelles dans un sens anthropologique, ayant trait au rapport au corps, à l'intimité et à la pudeur.

Dans cette catégorie, nous rencontrons essentiellement des remarques relatives à l'usage du temps.

Elles sont de deux ordres : relatives au rythme de la société en général, comme les heures et les jours d'ouverture des magasins (Kenta 2007 rapport UV, brochure ; Moe 2007 brochure ; Takuya 2007 brochure ; Yoko 2007 rapport UV, brochure ; Norio 2008 journal de bord ; Satomi 2008 rapport UV, brochure ; Shizue 2008 rapport UV, brochure ; Shoko 2008 rapport UV, brochure ; Tamako 2008 rapport UV, brochure ; Yukari 2008 journal de bord ; Hitomi 2008 brochure), et relatives à la gestion que chacun fait du temps et dans la sphère publique et dans la sphère privée, comme la question de la ponctualité (Asami 2008 rapport UV, brochure ; Kimiko 2008 journal de bord ; Maki 2008 enquête RI ; Momoko 2008 rapport UV ; Satomi 2008 rapport UV, brochure ; Tamako 2008 rapport UV, brochure).

Les heures d'ouverture des magasins que les stagiaires vont devoir intégrer à leur nouveau quotidien et auxquelles ils doivent s'adapter par la force des choses – non, il n'est pas possible de faire des courses un dimanche soir à Cergy en rentrant d'une excursion à Versailles dans la journée :

fragment 7–112

15:00位に北から南に大移動し、ベルサイユ宮殿に行ったが、チケットが買えず門の前だけ楽しんで、再び来ることにして帰った。日曜日は、どんな店も本当に休みで、かろうじて開いていたケバブの店で夕食を食べて帰った。色々な教訓を得た日だった。

Vers 15:00, on a fait un grand déplacement du nord vers le sud et on est allés au Château de Versailles mais on n'a pas pu acheter de billets et on en a profité seulement devant la grille. On a décidé de revenir et on est rentrés. Le dimanche, tous les magasins sont vraiment fermés. On est allés dans un kebab qui était exceptionnellement ouvert pour dîner et on est rentrés. C'est un jour qui m'a beaucoup appris. (Chiaki 2008 journal de bord)

Nous remarquons que la plupart de ces traces se rencontrent dans les écrits de restitution du retour et ouverts à un lectorat élargi. Les inscriptions de ces difficultés et des insatisfactions ou tensions dans les discours valent moins pour leur contenu intrinsèque que par l'écho de compréhension que les scripteurs savent qu'elles vont susciter chez le lecteur :

fragment 7–113

ただ、日曜日には多くの店が閉まっていることは少し理解に苦しむところである。店だけではなく、電車やバスといった公共の交通機関の本数も減ってしまっているので、フランス人は仕事をあまりしたがらないのかと思った。

Mais, le dimanche, le fait que beaucoup de magasins soient fermés, c'est un peu difficile à comprendre. Ce n'est pas seulement les magasins, et comme les trains et les bus, les services de transport publics aussi sont réduits en nombre, je me suis demandé si les Français aimaient travailler. (Kenta 2007 rapport UV)

Dès lors, cette utilisation du temps (qui est aussi une relation à l'espace que les stagiaires pensent voir en particulier dans les parcs et jardins publics) devient une occasion d'attribuer des qualités et des défauts essentialisants aux uns et aux autres : aux Français, le temps libre, donc un temps travaillé limité, donc un manque de sérieux dans une première série,

et dans une autre, du temps libre, donc du temps passé à l'accessoire, à la paresse, au manque de soin et de précision. Aux Japonais, le contraire : le sérieux qui s'exprime dans le travail, l'art du service et du détail. Dans un second temps seulement, les perspectives essentialisantes sont inversées et des stagiaires, *tout en écrivant* que le rythme hebdomadaire qu'ils ont rencontré leur posait des problèmes, déclarent y trouver du charme : l'art de savoir se reposer. Mais dans ce schéma, l'écart qu'ils considèrent comme existant entre Français et Japonais ne varie pas. Le « trop », c'est-à-dire ce qui est spécifié comme excessif change de côté :

fragment 7–114 A

私にとってフランス人は、当初"ルーズ"という悪いイメージしかありませんでした。時間は守らない、公衆衛生は悪いなど。買ったばかりのジュースの飲み口が汚れていたり、食べかけのフランスパンがスーパーの棚に無造作に放置されていたりしたときには絶句しました。でも最後にはその"ルーズ"さが"おおらか"でいいなと思うようになりました。([…] : cf. fragment 7–88) "将来のために勉強しなさい"というのがその典型的な例ではないでしょうか。しかし、彼らは常に今を楽しんで生きているように思いました。つまらないことでくよくよしないし、何かあっても笑って"まぁ、いいじゃないか。しょうがないしょうがない"というおおらかさがありました。きちんと時間を守り、細かいことにこだわって、何においてもきちんとしようとする日本人は、本当に素晴らしいとは思います。しかし、それればかりでは息苦しくなってしまいます。

Pour moi, les Français, au début, n'avaient pas cette image négative de « pas sérieux ». Ils ne sont pas ponctuels, l'hygiène publique est déplorable, etc. Le jus de fruit qu'on vient d'acheter dont le goulot est sale, le pain entamé qui est posé comme si de rien n'était sur les étagères quand j'ai vu ça, ça m'a laissée coite. Mais, à la fin, j'ai pensé que ce « pas sérieux », c'était une sorte de non contrainte. Nous les Japonais, depuis notre plus tendre enfance, on nous apprend continuellement que ce que nous vivons dans le présent ouvre vers notre avenir. « Travaille pour ton avenir », ça en est un exemple classique, non ? Mais, eux, je crois qu'ils pensent à vivre en prenant toujours plaisir du moment présent. Ils ne se tracassent pas quand il y a quelque chose d'ennuyeux. Quand il y a eu quelque chose, ils ont ri et dit de manière très décomplexée « ben, on va faire avec, on n'a pas le choix ». Les Japonais qui sont très ponctuels, très attentifs aux détails, et devant quoi que ce soit qui font tout parfaitement, ils sont merveilleux, je pense. Mais, quand il n'y a que ça, on finit par avoir du mal à respirer. (Asami 2008 rapport UV)

fragment 7–114 B

フランスで驚いたことは、「日曜日＝完全なる休み」だということです。日曜日になると、店の多くは閉まり買い物が出来なくなるので、週末の予定を立てるのに苦労しました。しかし考えてみると、日本人は働きすぎなのかなと思います。休日は休むためにあるのであって、フランスは本当の意味で「休日」だと言えますが、日本では休日にこそ働いているような気がします。週末にお邪魔したフランス人家庭のお父さんとお母さんはバカンスに出かけていて、夜まで帰ってきませんでした。休日は家族と過す、というフランス人の暮らし方がとても気に入りました。

Ce qui m'a étonnée en France, c'est « dimanche = jour total de vacances ». Quand dimanche arrive, les magasins fermés sont nombreux et on ne peut plus faire de courses. C'était problématique de faire des projets pour le week-end. Mais si je réfléchis, je me demande si les Japonais ne travaillent pas trop. Comme les jours de congé sont faits pour se reposer, en France, on peut dire qu'on prend le mot au sens littéral, mais il me semble qu'au Japon, à plus forte raison, les jours de congé, on travaille. Quand je suis allée déranger une famille française le week-end, le père et la mère étaient partis en vacances, et jusqu'au soir ils ne sont pas rentrés. Passer les jours de congé avec la famille, ce genre d'art de vivre à la française, ça m'a vraiment attirée. (Hitomi 2008 rapport UV)

Notons ici que Hitomi vante le temps passé en famille le week-end mais donne l'exemple d'une famille où parents et enfants ont vécu le leur chacun de leur côté, et que cette contradiction n'est pas perçue car son message est d'insister sur la différence qu'elle pose comme constitutive des sociétés françaises et japonaise à partir des critères « usages du temps », « famille ». L'idéalisation de ce rapport se retrouve chez Ken'Ichi (2007), chez Shizue (2008).

Reste la catégorie des relations humaines. Si les traces de mentions discursives où, pour faire face aux anicroches du séjour, les scripteurs célèbrent l'union qui fait la force et les relations de solidarité entre pairs, étudiants japonais ou étudiants français, qui se nouent, quelques autres remarques soulignent qu'il s'agit là d'un équilibre relationnel relatif. Les difficultés mentionnées sont expliquées d'une part par la différence de culture (Emiko 2008 enquête RI ; Asami 2008 rapport UV ; Shoko 2008 rapport UV, Miyuki 2008 enquête RI) et d'autre part par la vie collective (Miyuki 2008 enquête RI), le groupe (Estuko 2008 brochure), dont nous repérons une figure ambivalente chez Asami en particulier dans son rapport UV (donc aussi dans son texte pour la brochure) et dans son enquête RI – le fait que le stage soit collectif l'a empêchée d'aller où elle

voulait (Asami 2008 enquête RI) – ou bien chez Kayako, chargée du rôle de « capitaine » en 2007, qui souligne en passant l'énergie qu'elle a dû déployer pour faire bouger le groupe comme un seul homme tout en insistant sur le temps et les activités partagées :

> fragment 7–115
>
> (cf. fragments 7–32 ou 7–72) もちろん凱旋門やエッフェル塔に行ったことも貴重な体験でしたが、電車での移動中や夜にホテルでみんなと話したことも大事な思い出です。
>
> Pour l'étude du français, pour les activités culturelles, je crois que c'était un vrai bonheur d'avoir appris ensemble. Pour parler honnêtement, il y a eu aussi des moments où j'ai souffert de la difficulté de faire bouger le groupe. Mais, il y a beaucoup d'expériences [*taiken*] qu'on ne pourrait jamais faire seul, le fait en soi d'avoir pu partager du temps avec tous, c'est un souvenir très important. Bien sûr, aller voir l'Arc de Triomphe ou la Tour Eiffel sont des expériences importantes [*taiken*] mais les déplacements en train et les conversations avec tout le monde le soir à l'hôtel, ce sont aussi des souvenirs importants. (Kayako 2007 rapport UV)[82]

Serait-ce donc, comme le dit Miyuki, que les vingt jours de stage auraient été une leçon de vie ?

> fragment 7–116
>
> フランス人だけでなく、日本人学生と20日間行動を共にすることで、集団行動の難しさを知れたこと。
>
> Ce n'est pas seulement avec les Français, le fait de se déplacer pendant 20 jours avec les étudiants japonais, ça m'a appris la difficulté de se déplacer en groupe. (Miyuki 2008 enquête RI)

Le stage est un moment qui demande des ajustements et où « tout ne roule pas comme sur des roulettes ». Il demande des efforts dont nous ne percevons que la trace en creux dans les mentions de ces difficultés alors qu'il a été anticipé, avant le départ, en partie comme un moment de rêve.

Pour conclure

Les thématiques des fragments discursifs rencontrés dans les écrits de restitution du séjour éclairent les dimensions et les orientations, vécues sur les plans personnel et collectif, de la situation d'expérience

---

82 Le passage souligné est repris dans le fragment 7–32.

de mobilité. Le déplacement à l'étranger, appréhendé par anticipation et encadré par des éléments sécurisants et stabilisateurs, et sa mise en mots y apparaissent extrêmement codifiés et somme toute assez peu susceptibles de variations. Sans doute pouvons-nous y lire le signe du positionnement d'individus inscrits dans un établissement supérieur et de leurs relations avec cette institution et ses représentants.

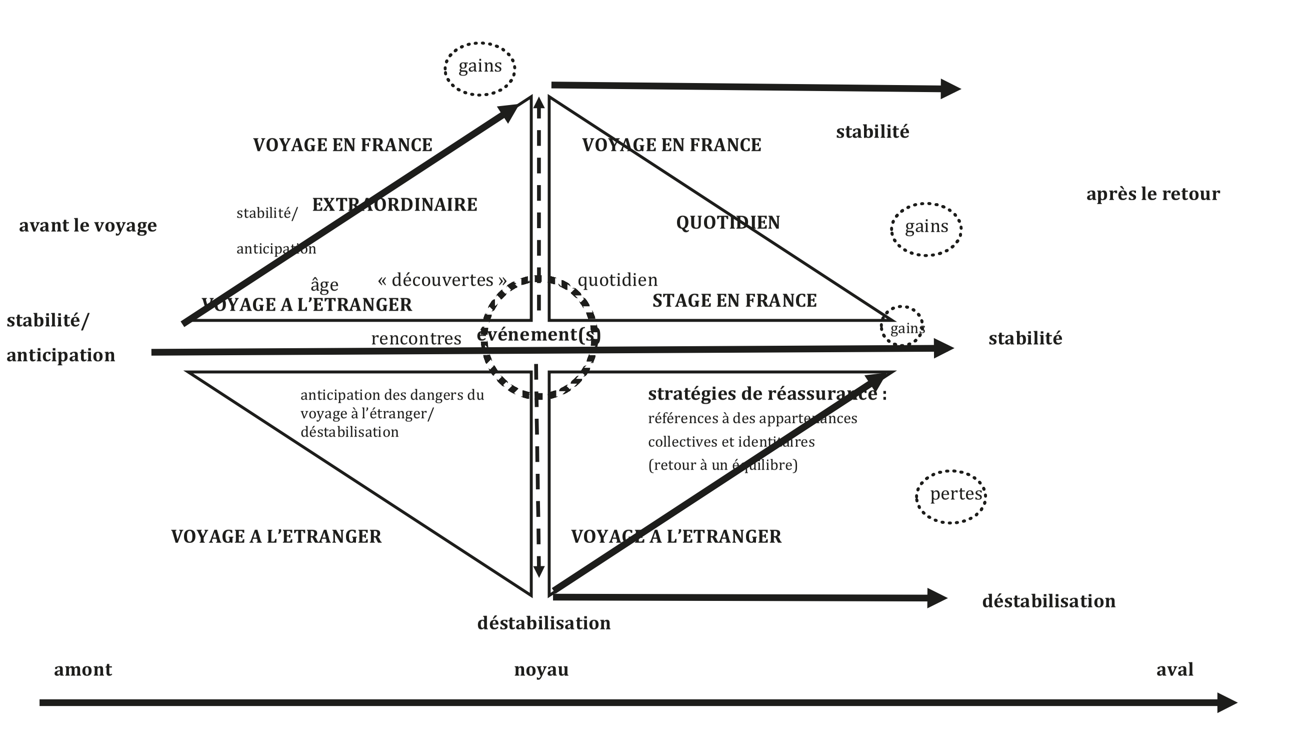
Pourtant, dans un même temps, nous percevons des marques d'appropriation personnelle du stage pensé et construit par l'institution académique avec détournement de ses objectifs premiers : d'après les écrits, la priorité qui était concédée, dans une sorte d'accord commun tacite entre les uns et les autres, aux apprentissages, conçus essentiellement comme des savoirs culturels et linguistiques, semble s'être étiolée au profit du touristique, du ludique et du relationnel.

Dans un sens, il ne s'agit pas là d'une conséquence du voyage mais bien plutôt du résultat de l'anticipation de sa réalisation.

Dans un autre, les rencontres avec les étudiants français, des pairs, ont vraisemblablement accentué ce déplacement d'intérêt.

Au final, les dimensions et orientations de la situation d'expérience de mobilité peuvent être schématisées de la manière suivante (doc. 7 « Pratiques mobilitaires chez deux stagiaires en 2008 d'après leur journal de bord »).

Au fur et à mesure que le stage se déroule, par reconstitution d'un réseau social stabilisateur, le scripteur peut profiter pleinement de la dimension « voyage en France » qu'il va développer jusqu'à faire de son nouveau quotidien un signe d'extraordinaire unique, un signe de distinction. Il n'est cependant pas à l'abri d'un événement perturbateur et déstabilisateur. Dans ce cas, il utilise différentes stratégies compensatrices pour redresser la situation dans l'aire de la stabilité et la retourner à son profit.



Doc. 7 Dimensions et orientations schématiques de la situation d'expérience de mobilité

CHAPITRE 8

TRACES DU STAGIAIRE-SCRIPTEUR DANS LES FRAGMENTS DISCURSIFS

Dans le précédent chapitre, nous avons traité chacune des traces rencontrées, en plein ou en creux, pour elles-mêmes comme des éléments indépendants à la fois constitutifs de la situation d'expérience de mobilité, parce que s'inscrivant dans un matériau dont la composition s'avère être faite d'éléments en nombre limité, et expression de cette expérience même. Nous avons exploré la question de leur nature, de leur morphologie et de leur diversité mais nous n'avons pas encore abordé celle de leur mise en rapport, de leur globalité[1]. Pour ce faire, nous nous intéressons ici à un de ceux qui établit le lien entre elles, c'est-à-dire le scripteur. C'est lui qui, dans notre corpus, donne orientation et dimensions à la situation de mobilité[2] et c'est lui *qui expérimente* et que nous cherchons à saisir : comment vit-il ses expériences, comment est-il présent dans les fragments et les traces de son expérience ?

Dans ce chapitre, nous partons du point de vue que la trace est inscrite dans le matériau de restitution plus ou moins volontairement, avec plus ou moins d'intensité et d'habileté par le scripteur, et que cela traduit d'une part son degré d'insertion dans la restitution de l'expérience de mobilité et son degré d'implication dans celle-ci, dans quelque chose qu'il est en train de vivre, qu'il est en train de construire, et aussi la maîtrise de ses rapports avec l'institution universitaire (autorité enseignante, marques de légitimation, savoirs, faces à sauvegarder, etc.)

---

[1] Nous aborderons l'autre versant de la globalité de l'expérience de restitution qui est comprise dans et construite avec les écrits de restitution dans le chapitre suivant.

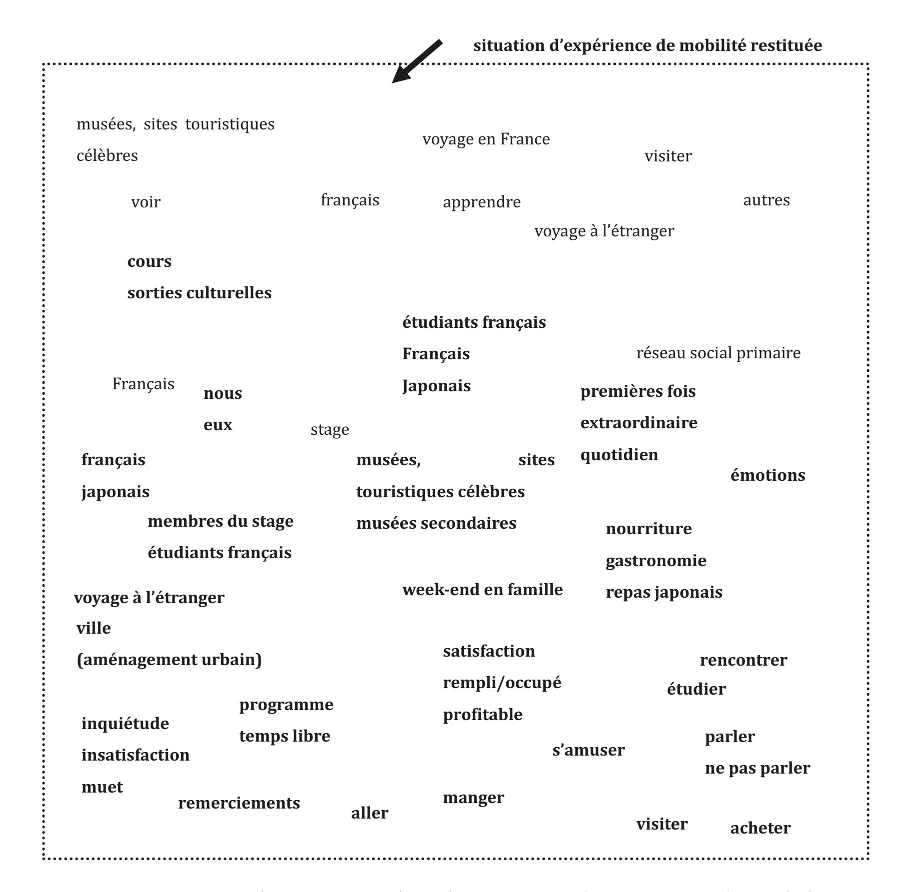
[2] À côté des autres co-acteurs de la mobilité.

Acceptant de restituer le vécu de son expérience de mobilité, le scripteur investit la situation du même nom et y trace, dans des formats d'écriture prescrits, un espace discursif qui lui est personnel. Ce dernier tout à la fois modèle et épouse les formes et la nature de son expérience : tel fait ou événement survenu dans le déroulement du séjour devenant matériau constitutif d'un fragment thématique ne peut prendre que certains volumes et caractéristiques en réalité connus d'avance car participant, au niveau de l'imaginaire d'une société, de l'anticipation du voyage.

Par ailleurs, le scripteur occupe différentes positions dans son acte de restitution, non pas tant que ce geste le dévoile plus ou moins en tant que personne ou éclaire certaines de ses pensées intimes, mais plutôt qu'il donne à voir un degré d'insertion dans l'expérience de mobilité à l'étranger en train de se construire et d'être construite par lui à travers l'expression d'un degré de distanciation plus ou moins important d'avec cette dernière, autrement dit d'un degré plus ou moins fort de familiarité avec elle. Ce degré d'insertion de l'expérience de mobilité à travers sa restitution peut alors aussi être lue de fait comme un degré d'implication personnelle dans une relation avec d'autres, avec l'autre, avec un ailleurs autre.

8.1 La situation d'expérience de mobilité et les fragments discursifs : rappel

L'étendue de la situation d'expérience de mobilité nous est donnée par les orientations et les dimensions des fragments à thématique simple ou composée rencontrés dans les écrits de restitution. Elle devient alors modélisable dans la figure suivante :



Doc. 8 Fragments thématiques dans la situation d'expérience de mobilité
N.B. Les termes en caractères « standard » représentent les thèmes évoqués en amont, ceux en gras, les thèmes développés pendant et en aval du séjour.

Il ne s'agit pas d'un ensemble ordonné mais d'une construction touffue, renouvelée par chaque stagiaire dans ses écrits à partir d'une série d'éléments en nombre limité. Ils peuvent être reproduits tels quels entre l'amont et la réalisation du séjour ou bien s'étoffer, se diffracter, etc.

Dans le processus d'écriture de la restitution, tous les thèmes des fragments discursifs peuvent apparaître les uns à côté des autres. Par exemple dans le *Portfolio*, au retour, Kikue présente son expérience de mobilité de la manière suivante :

fragment 8–1
フランス語でのコミュニケーション能力の向上とフランスの習慣、文化、生活、美術、歴史を体感、理解し、より身近な国として感じ、今後のフランス語の語学力向上、マスターへの第１歩としたい。

J'ai développé ma capacité à communiquer en français ; j'ai fait l'expérience [*taiken*] et compris les habitudes, la culture, la vie quotidienne, les musées, l'histoire, j'ai ressenti la proximité de ce pays, et désormais, je veux progresser encore en français et faire un pas vers sa maîtrise. (Kikue 2008 « portfolio »)

Kikue mêle à la fois des éléments qui lui sont personnels et de nature qualitative, le ressenti, et d'autres qui sont quantifiables – des connaissances – ou (ré)utilisables, les compétences à communiquer en français. Malgré leur différence de nature, tous sont placés sur un pied d'égalité dans ce recensement des résultats du stage. Ces éléments forment la matière discursive dans laquelle prend forme l'expérience de mobilité restituée. Ainsi, nous pouvons lire des traces d'autre nature, comme par exemple, l'absence de référent relationnel dans la construction de ce matériau, donc une centration sur un soi, à la fois attiré par des savoirs mais aussi par des émotions. Kikue semble endosser la tenue de l'étudiante, celle de l'apprenante de français (mais pas celle de la stagiaire ni celle de la touriste) et aussi celle de « qui a l'expérience des choses de la vie » (les habitudes, la culture, la vie quotidienne, les musées), une sorte d'experte dans ces domaines *à ce moment-là de la restitution de son expérience*.

8.2 Des manières d'assumer son rôle d'auteur

Dans cette partie, nous analysons par quels moyens le scripteur investit l'espace de restitution qui est ouvert par les écrits que l'institution lui demande de rédiger ou de rendre.

8.2.1 La figure absente du stagiaire écrivant

Nous ne possédons aucune information *directe*, « en temps réel », sur ces aspects de l'écriture en action – moments de la journée où elle est exécutée, durée, cadre, entourage présent ou absent, etc. – pas plus que nous ne rencontrons de mention textuelle concernant le travail d'écriture excepté celle signalée plus haut de Takuya (fragment 6–1) n'ayant pas trouvé le temps d'écrire. *Indirectement*, nous la devinons, dans tout le

corpus, à travers quelques rares passages, se comptant sur les doigts d'une main. Shoko (2008), par exemple, note que, dans le cours de français, l'enseignante leur a demandé de remplir un *nouveau* portfolio-journal de bord en français. Nous pensons que « la nouveauté » signalée ici fonctionne par opposition au *Portfolio* japonais pour lequel la demande d'écriture est antérieure.

L'enquête faite sur l'expérience du journal de bord collectif apporte d'autres informations sur l'écriture en train de se faire. Les commentaires mentionnent l'aspect « intéressant » et font émerger, à plusieurs reprises, le côté ludique de l'expérience. Cependant, par deux fois, chez Takuya et Minako, l'aspect contraignant du « contrat » est souligné. La dernière estime que cela a influencé le « sérieux » de son écriture :

> fragment 8–2
> 友達と情報・意見交換をするのは楽しかったけれど、忙しい日や疲れがたまっている日に順番がまわってくると、面倒臭くて、適当になってしまいました。
>
> Échanger des opinions et des informations avec des amis, c'était agréable, mais les jours où j'étais occupée ou bien les jours où je sentais la fatigue, quand c'était mon tour, c'était embêtant, et ça a fini par être fait un peu n'importe comment. (Minako, 2007, enquête journal de bord collectif).

Takuya et Minako ne nous sont pas connus au jour le jour de l'expérience de mobilité autrement que par leur participation au journal de bord collectif. Leur expérience d'écriture et leurs témoignages suggèrent *a contrario* que, pour les autres stagiaires, l'obligation d'écrire pour le journal de bord individuel n'a rien ajouté à la charge d'écriture totale. Elle a peut-être même renforcé le moment d'écriture comme constitutif du stage même.

Dans un premier temps de notre interprétation, nous pouvons lire cette absence de notation directe des actions d'écriture comme le fait qu'elles sont tacitement reconnues comme participant à une installation dans un rôle d'étudiant voire de stagiaire.

8.2.2 Des manières d'assumer son rôle d'auteur

La langue japonaise ne demande pas obligatoirement au locuteur de se manifester par un pronom personnel. Ce trait est repris à de nombreuses reprises comme un des signes les plus manifestes du *génie* du japonais (Berque, 1982 ; Sourisseau, 2003 ; Nakagawa, 2007). De fait, si un des

pronoms sujets de la première personne, *watashi* (私)[3] n'est pas absent des productions[4], son emploi ne se révélant pas nécessaire quand il s'agit de dire qui fait l'action de restituer – comme dans le journal de bord où le lecteur sait d'avance qui vit le moment relaté, où la situation d'énonciation est sans ambiguïté – il est le plus souvent omis[5]. De même, quand l'institution cherche à connaître les motivations au départ, les étudiants utilisent un autre moyen pour se dire : ils utilisent alors « le suffixe verbal *tai* [qui] exprime le désir ou l'envie » (Kuwae, 1985, p. 637) :

fragment 8–3
異文化に触れてみたい、フランス語上達のきっかけにしたいという理由から。

Pour la raison que [je] veux toucher à la culture étrangère, que [je] veux avoir l'occasion de progresser en français. (Yoko 2008 fiche RI)

Mais, l'usage ou l'absence de pronom personnel relèvent aussi de la compréhension des contraintes imposées par le format d'écriture ou du souhait de personnaliser la restitution de l'expérience de mobilité vécue. Sur ce point, les années 2007 et 2008 apparaissent comme très différentes en ce qui concerne le rapport pour l'unité de valeur et/ou le texte de la brochure. Rappelons qu'en 2008, il s'agit d'écrits de restitution communs alors qu'en 2007, suivant les stagiaires, il peut y avoir des variations entre les deux. En 2007, l'absence de thème pour le rapport laisse *a priori* les stagiaires libres de s'intéresser à ce qu'ils veulent[6]. Ils introduisent alors dans leur rapport UV le pronom « je » à destination de l'enseignant pour marquer leur degré d'implication dans des contextes précis, et en dehors de ce qui leur semble relever de la personnalité propre à chacun (goûts, émotions, caractère, habitudes, etc.) : apprentissage de la langue ; décision de participer au stage ; observation de la société… Nous faisons

---

3 Il convient de ne pas perdre de vue non plus que « nous » (*watashitachi* « 私たち ») fonctionne comme un doublet de « je » (*watashi*) dans plusieurs contextes, en partie celui de la salle de classe.

4 D'autres formes sont en théorie possibles pour dire « je ». Dans les écrits de restitution, nous rencontrons la forme masculine *boku* (僕) (une fois chez Tetsuya (2007 brochure) et Kenta (2007 brochure) et trois chez Tetsuya dans le journal de bord collectif (2007 Ken'Ichi, Mariko, Tetsuya) et la forme *jibun* (自分), soi-même/moi-même.

5 En 2008, Emiko, Yuichi et Yukari sont, par comparaison à leurs camarades, des étudiants qui se singularisent en usant plus facilement du pronom « je ».

6 En réalité, ils ne le sont pas.

l'hypothèse que cet usage du « je » dans le rapport de l'UV matérialise la relation enseignant-apprenant dans un contexte d'obligations réciproques, possède des connotations psycho-affectives fortes : par là, les stagiaires signalent à l'enseignant leur bonne volonté dans l'expérience, le bon usage qu'ils font de l'occasion qui leur est offerte de partir, le souhait d'une reconnaissance de leurs efforts dans l'expérience, le désir d'être bien reçus de l'enseignant[7].

En 2007, en général, nous constatons une baisse du nombre de ces marques du locuteur dans les textes pour la brochure. Dans ce genre, Ken'Ichi, Kenta, Nana, Takako, Tetsuya, Yoko s'exposent moins ou plus du tout, ne connaissant pas leur lectorat. Seules Rena et Yayoi n'y craignent pas l'exposition publique de leur « je ». Nous pensons qu'elles revendiquent et assument leur singularité qui s'exprime dans la restitution d'un voyage à l'étranger, d'un voyage en France, pensant ainsi en retirer un profit de distinction supplémentaire. En même temps, leurs camarades accentuent leur position dans un rôle d'étudiant modèle.

Ce double phénomène du mode d'inscription du « je » dans le texte de la brochure, traces en plein ou en creux, et dans ce cas de manière accentuée, se retrouve dans le corpus de l'année 2008 du fait de la prescription enseignante d'observer les villes en France et de les comparer à Osaka et Cergy (brochure 2008, préface, p. 3). Il s'agit alors pour une partie des étudiants d'écrire un « vrai » rapport et donc de limiter au strict minimum l'usage apparent du « je », sauf à dire que c'est bien ce « je »-là qui a vécu l'expérience (mots mis en italiques), donc à le poser comme connaisseur des faits qu'il rapporte, même si ce n'est que pour un temps très limité ou que pour des lieux d'observation limités (mots soulignés) :

fragment 8–4
今回のフランス研修で、私はセルジーポントワーズ大学 [...] 付近にある商業施設 [...] を頻繁に利用した。

Avec ce stage en France, *moi*, j'ai souvent utilisé les installations commerciales près de l'université de Cergy-Pontoise[8]. (Naoko 2008 brochure)

---

[7] Y. Takagaki s'intéressant aux différences de « genres et [de] conventions littéraires » entre la France et le Japon écrit à propos du « zuihitsu », un genre « purement » japonais, que « sous [son] influence, l'écrit est souvent considéré au Japon comme un lieu de réalisation de soi » (Takagaki, 2008, p. 72) et que, dans le système éducatif, cela peut se traduire par une atmosphère d'« attendrissante confidence personnelle » (*ibid.*, p. 72).

[8] Notons qu'il s'agit de la première phrase du texte de son rapport pour l'UV.

fragment 8–5

この夏，私はフランスのセルジー・ポントワーズ市に18日間滞在し，その内の10日間を，滞在施設から電車で3駅のセルジー・ポントワーズ大学に通い，午前中の語学授業と午後のパリおよび学校近郊での課外授業を受けて過ごした。その生活の中で感じた，セルジーと堺の共通点や相違点を参考に，大阪府立大学から徒歩3分のアパートに下宿し，学校近郊に生活する一人の大学生としての目線から，堺市のまちづくりについて，中でも私にとって最も身近な学生街というまちに主眼をおいて，自分なりに考えてみようと思う。[…]

セルジー・ポントワーズ大学の場合の学生街は，今回の滞在で十分に調べることができなかったので，あくまで観察した一部のことを述べると，そこの学生達は放課後，主に大学からも駅からも歩いてすぐのイオンモール(ジャスコ)とよく似た大型の総合スーパーマーケットに立ち寄ることが多いようだった。[…]

Cet été, *moi*, je suis restée 18 jours à Cergy-Pontoise en France, et pendant 10 jours, à trois gares du lieu d'hébergement, j'ai fréquenté l'Université de Cergy-Pontoise ; j'ai passé [le temps] à suivre des cours de langue le matin, à suivre des cours libres à Paris ou près de la fac. Ce que j'ai senti pendant [cette période] de vie, en me basant sur les points communs et les différences entre Cergy et Sakai, je vais essayer de réfléchir *par moi-même* à propos de l'urbanisme de Sakai, à partir de l'horizon d'une étudiante qui vit seule dans le voisinage de la fac, qui habite à trois minutes à pied de l'Université Préfectorale d'Osaka et en m'appuyant sur un point de vue subjectif concernant la ville qui, *pour moi* m'est la plus proche, c'est-à-dire les quartiers étudiants. […]

Les quartiers étudiants de l'Université de Cergy-Pontoise, comme avec ce séjour, je n'ai pas pu assez les étudier, je me permets de ne rapporter qu'une partie de ce que j'ai observé ; il semble que les étudiants de là-bas après les cours, pour l'essentiel, vont à un hypermarché qui ressemble à un Aeon Mall (Jusco)[9] accessible à pied et de l'université et de la gare. […]. (Chiaki 2008 rapport UV)[10]

À l'appui de notre hypothèse précédente, à l'aide d'un comptage d'occurrences du terme « watashi », nous constatons que les mises en mots dans lesquelles les étudiants réservent cet usage du « je » à une

9 Noms de chaînes d'hypermarchés japonais.

10 Il s'agit là aussi des paragraphes 1 et 3 du texte du rapport. Le premier apparaît comme nettement posé en tant qu'introduction puisqu'il est séparé du suivant par une ligne blanche. Le paragraphe 2 qui constitue le début de la première partie du rapport évoque en termes généraux ce que doivent comprendre des quartiers étudiants dignes de ce nom.

fonction introductive du discours, celles où ils s'ancrent dans l'expérience vécue et, malgré les limites des observations qu'ils annoncent, celles où ils revendiquent par-là leur savoir d'expérience, acquis à travers leur corps, et où ils se posent en « connaisseurs » d'une « réalité » qui n'est pas japonaise, sont regroupées dans la première partie de la brochure en 2008 alors que celles où le « je » est utilisé dans une perspective que Timothy P. Wolcott désigne comme relevant du domaine de la « self-reflexively understood life history » (2010, p. 131) sont rassemblées dans la deuxième partie[11]. Par ailleurs, l'introduction de numérotation des paragraphes, qu'elle soit du fait des étudiants eux-mêmes (Ken'Ichi (2007), Kana (2008), Kikue (2008), Momoko (2008) ou de celle de l'institution Miyuki (2008), doit être comprise comme une autre marque d'académisation du texte[12].

8.2.3 Traces du stagiaire observant sa production écrite

Parmi tous les écrits de restitution, le rapport n'est pas n'importe quelle production puisqu'il implique *a priori* (Iwaisako, 2000 ; Kono, 2002 ; Kinoshita, [2000] 2007 ; Murasawa, 2010) une construction (un plan ou des parties) dont nous avons déjà évoqué les traces précédemment (cf. chapitre 6, « Le matériau graphique à travers paramètres, textures ou les traces des modes de son appropriation par le scripteur »). Ces formes externes sont à mettre en relation avec des passages textuels où le stagiaire signale au lecteur-évaluateur son implication dans une perspective cognitive du travail demandé. La plus fréquente de ces marques est l'expression « comme je l'ai noté plus haut/précédemment » (上記で述べた (Tetsuya 2007 rapport) ; 上で述べたような (Norio 2008 rapport)/先に述べた (Yayoi 2007 rapport)). La prise de recul dans l'écriture apparaît aussi avec la mention du terme « rapport » lui-même dans la

11 Le recueil des *Paroles des stagiaires* a alors été divisé en deux parties, la première se concentrant sur « l'image de la Ville de Sakai que des étudiants qui ont vécu dans une ville française ont saisie, ou bien la comparaison des villes de Sakai et de Cergy, ou encore, celles de Paris et d'Osaka » (p. 3) alors que la seconde rassemble les productions concernant « l'ensemble des presque trois semaines de stage » ([…] 研修報告の第1部がフランスの都市に暮らすことで学生たちがとらえた堺市像、あるいは堺--セルジー都市比較、またパリと大阪の都市比較などである ; 第2部は3週間弱の研修期間全体 […]).

12 Cf. par exemple le règlement de publication de la Revue de la Société Japonaise de Didactique du Français : <http://sjdf.org/publication/documents/instructions_reglements2.html>.

partie introductive du texte, mais il s'agit d'une inclusion extrêmement rare (chez deux auteurs seulement : Ken'Ichi (2007), Shoko (2008)) :

fragment 8–6

このレポートでは現地で直に得た情報・知識をもとに、自分なりに考えたり、理解を深めたことを中心に進めていきたい。

Avec ce rapport, en me basant sur les connaissances et les informations directement prises sur place, je veux présenter en les mettant au cœur [de mon propos], ce que j'ai pensé par moi-même, ce que j'ai compris plus profondément. (Shoko 2008 rapport UV)

De son côté, Ken'Ichi, s'appuyant sur un triple mouvement – anticipation, confirmation, appropriation – d'utilisation d'« images » importées du Japon, donc compréhensibles par ceux de ses compatriotes ayant une expérience similaire ou bien un goût pour la chose française, se présente comme contribuant à l'élargissement ou au renforcement d'un discours partagé en commun par les participants directs et peut-être les autres co-acteurs du stage. Cela constitue sa contribution au développement d'une communauté discursive autour de l'expérience de mobilité.

Nous sommes là dans la dimension dialogale de la restitution de l'expérience de mobilité.

8.3 Traces du degré d'insertion du scripteur dans les écrits de restitution d'expérience de mobilité

La restitution du déroulement de l'expérience de mobilité se fait suivant six modes possibles. Nous rencontrons des fragments discursifs sans personnages ; des fragments discursifs avec personnages mais sans la présence de l'auteur ; des fragments discursifs où l'auteur est présent et actif mais muet ; des fragments discursifs où l'auteur est actif « en action et en paroles ». Pourtant, cela ne nous dit pas encore *comment* il parle. Nous observons donc encore une autre catégorie spécifique de fragments.

Restent, enfin, les fragments où l'auteur se retrouve dans un contexte non communicatif. Il nous faut les examiner pour savoir quel est le rapport qui unit la suite de ces catégories au degré d'insertion du scripteur dans l'expérience et ce qu'elle révèle sur un premier niveau de formes d'expérience, telles que nous les avons envisagées précédemment de manière théorique.

8.3.1 Fragments discursifs sans personnages actifs

Ces fragments se rencontrent dans les journaux de bord, dans les rapports UV et exceptionnellement dans l'enquête du Bureau des relations internationales. La raison de ces passages varie suivant le format d'écriture ou le degré de maîtrise de l'exercice d'écriture académique. Ils renvoient alors à une manière d'être inséré dans l'expérience de mobilité via sa dimension institutionnelle : en harmonie et symbiose avec elle ou en détachement d'avec elle.

Voici deux exemples de fragments thématiques sans personnage extraits de formats d'écriture différents :

> fragment 8–7
>
> 研修の内容
>
> フランス語の語学力の上昇(*sic*)、フランス文化についての学習。それらの中で、堺市の学生とセルジーポントワーズ大学の比較や人の暮らしについて比較し、自己の学習意欲を向上させること。
>
> Contenu du stage
>
> Augmentation du niveau de français, apprentissage sur la culture française. Et puis, à l'intérieur, comparaison des étudiants de Sakai et de l'Université de Cergy-Pontoise, comparaison de la vie des gens, et développement du désir d'apprendre personnellement. (Akira 2008 enquête RI)

> fragment 8–8
>
> […] また、パリはエスカルゴと形容されるように、ルーヴル美術館を含む中心部を一区とし、そこから時計回りに渦巻状に20の区が設定されている。そして地区ごとにその特徴は異なり、所謂住み分けもはっきりしているようだ。16−17区につながるセーヌ川下流の西部方面には高級住宅地が広がっている。逆に18〜20区からつながる北東方面は低所得者層の集まる地価の安い郊外となっており、近年は犯罪増加などの問題を抱えている。[…][13]
>
> Et puis, comme on le décrit, Paris a la forme d'un escargot et le centre, qui inclut le Musée du Louvre, forme le premier arrondissement et à partir de là, les 20 arrondissements se développent en s'enroulant dans le sens des aiguilles d'une montre. Et puis, chaque arrondissement possède ses caractéristiques propres et se distingue des autres, et il est dit que les genres de résidence sont bien différenciés. Dans le 16e et le 17e arrondissement qui sont rattachés

[13] Le choix de ce type de fragment est purement arbitraire. Nous aurions pu en choisir un de structure similaire chez un autre scripteur.

avec le cours en aval de la Seine, à l'ouest, s'étendent les quartiers résidentiels chic. À l'inverse, du 18e au 20e arrondissement rattachés à l'est, cela devient la banlieue aux terrains pas chers et où se regroupent les classes aux faibles revenus. On doit y faire face récemment à une augmentation des délits. (Maki 2008 rapport UV)

Le premier fait figure d'exception dans le format d'écriture où il est inséré. Notons aussi qu'en général, les scripteurs n'utilisent pas le style mémo dans le journal de bord. Même Takako (2007 journal de bord), Asami (2008 journal de bord) les premiers jours, ou bien Miyuki (2008 journal de bord) et encore Chiaki (2008 journal de bord) dont la texture graphique des restitutions emprunte à cette technique d'écriture finissent par insérer des verbes d'action les impliquant d'une certaine façon. Rendant compte de leur journée, les stagiaires en visite dans un lieu célèbre n'imitent pas le ton de guide d'une Kikue, par exemple (2008 journal de bord), mais rappellent qu'ils ont « vu » telle ou telle chose, ou bien ont ressenti alors tel ou tel sentiment, ou encore manifestent leur satisfaction.

De même, aucun des camarades d'Akira n'a omis de préciser, dans l'espace « contenus du stage » de l'enquête du Bureau des relations internationales, que pendant les temps encadrés du stage, c'est lui-même qui avait appris, progressé, étudié, échangé…

Par contre, le rapport UV laisse largement la place à des développements similaires à celui que nous avons extrait (fragment 8–8).

Nous analysons ces différentes possibilités de restitution comme suit :

– détachement du modèle de l'étudiant, du stagiaire pensé par l'institution académique : Akira (2008) par défaut de maîtrise de ce modèle, Tetsuya (2007) par dépassement de ce modèle. Le premier n'a pas vraiment compris ce qui était attendu de l'institution ; le second le sait très bien mais considère que les occupations générées par le stage ne lui permettent pas de répondre à cette demande prescriptive de remplissage quotidien d'un journal de bord (Pungier, 2012) ;
– adéquation au modèle de l'étudiant, du stagiaire pensé par l'institution académique : Kikue, par excès (2008), Maki par concordance parfaite. La première intègre des connaissances savantes à sa restitution alors que le format d'écriture en question est là pour accueillir la part des réactions intimes du scripteur (du moins dans une certaine mesure). La seconde transmet des savoirs neutres dans un format d'écriture fait pour accueillir des mises en mots à évaluer de manière académique (Kono, 2002 ; Murasawa, 2010).

Notons enfin que ce qui est noté dans ces fragments relève de la catégorie du *fait* (Romano cité par Dosse, 2010).

8.3.2 Fragments discursifs avec groupe(s) de personnages et sans mentions d'interactions verbales

Dans le cas de figure d'un fragment discursif avec personnage mais sans interactions, deux possibilités de restitution apparaissent qui ont pour point commun de toujours présenter *un groupe* de personnages dont la cohésion tient à leur appartenance nationale-culturelle attribuée : dans la première, seuls « les Français » sont nommés et décrits, alors que dans la seconde, ils apparaissent mis face à face « aux Japonais » et comparés à eux.

Sauf erreur de notre part, ces fragments ne se rencontrent pas dans le journal de bord ni dans l'enquête du Bureau des relations internationales[14], excepté un seul (fragment 8–9). Cependant, nous percevons bien que le scripteur est tout près (en particulier dans la première partie du texte de Yuichi). Les scènes décrites ne peuvent l'être que par un témoin qui y a assisté. Et si, dans les journaux de bord, nous avons tellement de mal à trouver cet individu qui paraît s'arrêter quelques instants pour regarder autour de lui des scènes dans lesquelles il n'est pas impliqué autrement que par le regard, l'ouïe, l'odorat, c'est parce que, justement, dans cette catégorie d'écrits, celui-ci *dit* qu'il a vu quelque chose en s'étonnant, en y réfléchissant, en l'appréciant, se montre pris dans et par le séjour et dans l'immédiateté de la restitution. C'est-à-dire que le scripteur à ce moment-là est impliqué dans le tourbillon de *son* expérience de mobilité. Nous pensons que ce constat vaut aussi pour les enquêtes du Bureau des relations internationales, rendues dans la semaine du retour et qui mettent dans leur questionnement le scripteur au cœur de son écrit (résultats du stage (研修の成果) ; retours sur le stage (ce qui aurait pu être mieux) (研修の反省) ; impressions du stage (研修の感想)) : le scripteur trouve place à se glisser dans les lignes de la restitution de l'expérience de mobilité.

En revanche, le rapport pour l'UV et la brochure, remis un mois ou plus après le séjour, sont des catégories de textes qui, tout en même temps, manifestent une distance par rapport au fait décrit et demandent une prise de distance. De plus, l'insertion du scripteur y est codifiée : il

---

14 Cette donnée paraît corroborer les relevés des occurrences « moi/je ; nous » dans les différents écrits de restitution.

peut *construire* une progression textuelle et discursive avec un plan, se faire discret derrière des formules de présentation générale. Ainsi, en réalité, il n'existe pas de différence entre les fragments thématiques avec ou sans personnages du point de vue de leur fonction : ce sont comme précédemment des témoignages mais des témoignages de niveau académique et non pas privés. Ils s'appuient sur des faits que le scripteur-témoin ou mieux que l'étudiant-témoin transforme de par son rôle dans la société et le format d'écriture qu'il investit en *connaissances*. Le fin du fin correspondant à l'introduction de chiffres, les données quantitatives renvoyant au critère de scientificité par excellence (Asami 2008 rapport UV ; Naoko 2008 rapport UV ; Tamako 2008 rapport UV).

L'insertion de faits, de connaissances dans la restitution par un individu donné fait alors aussi de lui un transmetteur de savoirs. Elle profite donc à celui qui la pratique en lui conférant une aura particulière (Kikue 2008 rapport UV ; Kimiko 2008 rapport UV ; Shizue 2008 rapport UV ; Shoko 2008 rapport UV ; Tamako 2008 rapport UV ; Yukari 2008 rapport UV). N'est-ce pas d'ailleurs une des significations des mentions faites par Tamako (2008 enquête RI, rapport UV) et Yuichi (2008 enquête RI) à l'égard de leurs cadets ?

fragment 8–9

さらに、相手の文化、歴史を理解することだけではダメで、こちら側から近づくことが大切であると感じた。やはりフランスではフランス語をしゃべることが大切である。

また、フランス人は優しい人が多かった。例えば、前の人がドアを押えて持っていてくれたり、買い物の仕方が分からない時に、おばさんが声をかけて教えてくれたりした。そういう土地だからこそ、旅行者にも気軽に「地図をもっているから」という理由で道を聞くのであろう。もちろん、フランスにも悪い面は多くある。例えば、落書きや電車のタダ乗りなどモラルの問題やモノが1つ1つちゃちであったりすることである。しかし、それらを補って余りあるほどの魅力がフランスにはあった。

En outre, comprendre seulement la culture et l'histoire de l'autre, ça ne suffit pas. J'ai senti qu'il était important qu'on s'approche de notre côté aussi. Comme prévu, parler français en France, c'est important.

Et puis, il y avait beaucoup de Français gentils. Par exemple, la personne devant qui tient la porte, ou quand on ne comprend pas comment faire les courses, une femme d'un certain âge qui adresse la parole et explique. Comme c'est ce genre de terre, ça expliquerait qu'on demande sans façon, même aux voyageurs d'indiquer le chemin pour la simple raison qu'ils ont

une carte à la main. Bien sûr, en France aussi, il y a beaucoup de mauvais côtés. Par exemple, il y a la question morale des graffitis ou celle du fait de prendre le train sans payer, etc., ou une chose et une autre sans allure. Mais en France, il y avait des charmes qui dépassaient les mauvais côtés. (Yuichi 2008 enquête RI)

8.3.3 Fragments discursifs avec auteur et sans mentions d'interactions verbales

Dans cette troisième catégorie de fragments discursifs, nous regroupons à la fois ceux où le scripteur se tient comme témoin et sans implication directe mais ce qui va faire de lui au final *un expert*, ou bien ceux où il est partie prenante de la scène qui se joue mais sans qu'il nous donne d'indications détaillées sur les modalités de sa participation aux interactions engagées.

Le premier groupe de cas est celui qui prolonge le précédent : son insertion dans la restitution se joue sur le mode académique. Le scripteur assiste à des scènes de la vie ordinaire qui font sens pour lui parce qu'il les avait déjà anticipées (fragment 8–10) : paysages, usage des langues, usage du temps…

fragment 8–10

また、昔と今がともに生きている、まるで芸術のような街並、幅のある通り、あちこちに植えられた花や緑、ゆったりと時の流れるこのような環境が、"フランス人"を形成する1つの要素ではないだろうかと思いました。

Et puis, le passé et le présent cohabitent ensemble. L'agencement de la ville qui est comme de l'art, les rues larges, les arbres et les fleurs qui sont plantés ici et là, l'environnement où le temps s'écoule lentement, je me suis demandé si ce n'était pas un élément qui formaient « les Français ». (Satomi 2008 rapport UV)

Regardant ce qui a déjà été regardé et catégorisé par d'autres, il s'insère via sa restitution dans un discours plus large que sa propre expérience vécue ne lui permet de connaître, d'où la position restrictive adoptée en début de rapport UV (fragment 8–11), dont l'effet escompté, et vraisemblablement atteint, est de décupler la légitimité de sa parole de témoin – il ne parle que de ce qu'il a pu vérifier – mais que le corps du texte révèle comme purement formelle : il se sent heureux de pouvoir trouver la France et les Français tels que son imaginaire les lui suggérait

(cf. fragment 7–18). Plus rarement, la scène se focalise sur un moment de la vie quotidienne du stage (fragment 8–12) :

fragment 8–11

また、生活した場所、時間そして、出会ったフランス人数(*sic*)もわずかな人数であるという、ともに限られたものであるので、ここで述べられる「フランス」とは、私が感じた、経験した「フランス」であるということをまず伝えておきたい。

Et puis, les endroits où j'ai vécu, le temps, et puis le très petit nombre de Français que j'ai rencontrés, comme ce sont des choses qui ont leurs limites, « la France » que je peux noter ici, c'est la France que j'ai sentie, que j'ai expérimentée. D'abord, je dois le dire. (Ken'Ichi 2007 rapport UV)

fragment 8–12

研修日誌　第2日[…]

13:00 セルジーポントワーズの学生による学校案内 […]

Journal de bord, 2e jour […] :

13h00 : visite de la fac avec les étudiants de Cergy-Pontoise […]. (Asami 2008 journal de bord)

Nous pouvons noter que ces fragments thématiques ne se présentent pas que sous le mode descriptif, au contraire de ce qui se rencontre dans la première catégorie, mais aussi sur l'explicatif. En ce sens aussi, les scripteurs investissent leur rôle d'étudiant et légitiment leur position d'expert.

Le second groupe de cas de cette troisième catégorie met le scripteur en position d'agir ou en prise directe, et non plus distanciée, avec non plus *les* « Français » mais *des* « Français ».

Dans ce cas, ce qui est restitué n'est plus du domaine du fait mais de celui de l'événement (Dosse, 2010 ; Prestini-Christophe, 2006). Ces occurrences ponctuent plus la restitution du journal de bord que les écrits de restitution du retour (mais nous pouvons aussi les y rencontrer). Elles correspondent à des moments d'inquiétude, de difficulté ou de tension. En voici un exemple (fragment 8–13) parmi d'autres dont nous ne connaissons pas les détails ni l'attitude du scripteur pendant le déroulement de l'événement :

fragment 8–13

また、その日本人ガイドさんがフランス語を流暢に話していて、お土産を買う時に協力してくれたり、パーキングエリアでトラブルになりかけたのを助けてくれたりしてすごく頼もしく、憧れました。

> Et puis, ce guide japonais parlait couramment français et quand on a acheté des souvenirs, il nous a dépannées, et quand sur le parking, il y a eu des problèmes, il nous a aidées. J'ai trouvé qu'il donnait confiance et il m'a attirée. (Nana 2007 rapport UV)

Dans ce fragment, l'auteure, totalement impliquée dans la scène qui se joue, prend les lecteurs par la main et leur fait ressentir son intensité dramatique, échos renouvelés de l'inquiétude liée au voyage à l'étranger qui avait déjà été signalée peut-être auparavant ou qui avait été pressentie.

Mais, nous assistons à des scènes muettes et non codées linguistiquement : quelle langue a été utilisée (ou bien quelle(s) langue(s) ont été utilisées) ? Quels mots ont été prononcés, échangés ? Et avec qui ? Même si nous pouvons faire une série d'hypothèses, nous ne le savons pas.

8.3.4 Fragments discursifs avec auteur et avec mentions indirectes d'interactions verbales

La précédente catégorie regroupe des fragments discursifs où le scripteur, privé par lui-même de paroles, où il se décrit encore comme un spectateur d'une scène de la vie quotidienne à l'étranger, où il se trouve en quelque sorte comme toujours en marge de son expérience de mobilité, la suivante accueille les séquences où il se place au centre de l'action (sorties en groupe avec des pairs japonais ou français) ou bien où les circonstances le mettent d'office dans une position de participation active (le cours de langue) mais où nous le découvrons, au final, une nouvelle fois muet. Ces fragments discursifs sont extrêmement nombreux puisqu'ils ont pour fonction de restituer, le plus souvent au jour le jour, le déroulement d'une journée (fragments 8–14~15) :

> fragment 8–14
>
> 午前は週末をどう過ごしたか、それがどうだったか、また、健康状態についての表現の仕方を学ぶ。
>
> Le matin, on étudie sur « comment vous avez passé le week-end ? », « comment c'était ? », et puis sur la construction des expressions à propos de l'état de santé. (Ken'Ichi 2007 journal de bord)

> fragment 8–15
>
> 朝から[Florie]たちが来てくれて、パリに行った。
>
> Dès le matin, le groupe à Florie est venu, et on est allés à Paris. (Shizue 2008 journal de bord)

D’autres fois, l’insertion silencieuse du scripteur dans la restitution se fait à travers l’évaluation globale du stage autant dans les réalisations réussies que dans celles qui n’ont pas abouti (cf. fragment 7–1 et fragments 8–16~17) :

fragment 8–16

TAKOYAKI Théâtreで台詞を覚えたり、実際に店で何かを注文する時にフランス語を使うことで、多くの語彙や簡単な言い回しを暗記できたように思える。

Avec le théâtre TAKOYAKI, on a appris des répliques, et réellement, dans un magasin quand on a commandé quelque chose, on a utilisé le français, on peut penser que ça nous a permis de mémoriser beaucoup de vocabulaire ou des tournures faciles. (Yoko 2007 brochure)

fragment 8–17

研修の成果

私はフランス語については、語学力が向上したというよりも、自分の力の未熟さを痛感し、これからの勉強への意欲が増したことを成果として挙げたい。フランス人学生と話すとき、レストランやカフェのメニューを選ぶとき、そしてホームステイ先で言いたいことが上手く伝わらないとき、もっとフランス語が話せたらもっと意思疎通出来るのにともどかしく思った。

Résultats du stage :

Moi, en ce qui concerne le français, plus que le fait d’avoir fait des progrès en langue, j’ai souffert de mon manque de pouvoir personnel, et je peux dire que, comme résultat, ça a augmenté mon désir d’étudier à partir de maintenant. Quand j’ai parlé avec les étudiants français, quand j’ai choisi dans un restaurant ou un café, et puis dans la famille d’accueil, quand je n’ai pas pu transmettre correctement, j’ai pensé que si je parlais mieux français, on pourrait avoir une meilleure entente réciproque. (Maki 2008 enquête RI)

Toutefois, tous ces fragments ne sont pas équivalents dans leur essence. Le fragment 8–15 et le fragment 7–1, dans leur développement, correspondent à des enregistrements de faits. Le scripteur s’insère dans la restitution comme s’il était un reporter, utilisant ce mode de restitution pour ne pas donner libre cours à ses pensées intimes, à tous ses sentiments. La manière de traiter le déroulement du séjour dans ce type de fragments interdit, une nouvelle fois, de connaître l’importance prise par le moment restitué pour le scripteur.

L'analyse que nous faisons des fragments 8–16 et 8–17 va dans le même sens : nous ne savons pas ce que Yoko a réellement appris ni ce qui a manqué à Maki pour réaliser des communications parfaites à ses yeux. Il est rare que nous puissions lire une amorce de transformation du fait en événement, spécialement en événement d'apprentissage linguistique (cf. Moe (2007 journal de bord) qui conclut sa restitution de cours par la mention de l'impression ressentie à la fin de la séance).

8.3.5 Fragments discursifs avec auteur et avec mentions de réalisation d'interactions verbales

C'est un autre ensemble de fragments qui nous montrent les scripteurs interagissant avec des interlocuteurs précis. Entre cette catégorie et la précédente, la frontière est mince, car nous nous apercevons que souvent le scripteur a omis un élément pour faire du moment restitué un événement unique dans son expérience de mobilité. Ainsi, Norio ne nous dit pas quand, où et donc à quels inconnus il a adressé ses bonjours :

> fragment 8–18
> また、フランスではあいさつがとても大切にされていて、日本にいるときよりも多くのあいさつをしました。たとえ見知らぬ人であっても「ボンジュール！」と言えば、「ボンジュール‼」と笑顔で返事をしてくれたのはうれしかったです。
>
> Et puis, en France, les salutations sont très importantes. J'ai salué beaucoup plus que quand je suis au Japon. Par exemple, même si c'est quelqu'un d'inconnu, si on dit « bonjour ! », quand il a répondu en souriant « bonjour ! », j'ai été content. (Norio 2008 enquête RI)

De la même manière, nous ne savons pas quelle a été la langue des échanges dans un fragment où Akira se montre en compagnie de S., réussit à se faire couper les cheveux par la sœur de cet étudiant français et s'en montre satisfait… parce que cette dernière était mignonne ?

Il est en effet très difficile de trouver des échanges restitués en temps réel. La forme la plus courante (dans sa rareté) concerne des fragments où le scripteur s'insère dans la restitution non seulement comme locuteur mais comme évaluateur de sa performance. Les lieux de « l'exercice » sont variés mais plutôt détachés de la salle de classe, où la qualité de la langue ne paraît pas mise en cause : dans ce contexte, le scripteur n'est pas obligé d'adopter de stratégie particulière de participation (sauf décision de sa propre volonté ou marque de son intérêt pour la chose apprise) alors qu'à l'extérieur des cours de langue, dont l'atelier théâtre, il y a un

enjeu de « survie » (week-end en famille, achats) ou l'espoir d'un bienfait immédiat : convivialité, rencontre avec *un(e) Français(e)* (déjeuner au CGVO, trajet en RER) (fragment 8–30) :

fragment 8–19
ヴァルドワーズ県議会の昼食では円卓で、昼からワインを飲みながら食事を楽しんだ。このときは、一つのテーブルではないが、円卓という構造上、小グループで会話を楽しむことができるようである。もちろん私も拙いフランス語で会話を何度も試みた。

Le déjeuner au Conseil général du Val-d'Oise, c'était autour d'une table ronde, et dès le midi, en buvant du vin, on apprécie le repas. À ce moment-là, ce n'était pas une seule table, mais autour de la structure de la table ronde, de petits groupes se sont formés qui bavardaient agréablement. Bien sûr, moi aussi, j'ai essayé plusieurs fois de converser avec mon français balbutiant. (Tetsuya 2007 rapport UV)

La teneur des apprentissages individuels, les traces en plein de la participation effective en cours de tel scripteur se comptent sur les doigts de la main (cf. fragment 7–58[15]) :

fragment 8–20
また、「ｒ」の発音が自然にできるようになったと思う。

Et puis, je crois que je suis arrivée à prononcer le « r » naturellement. (Kimiko 2008 enquête RI)

La raison de l'insertion d'un fragment sur la pratique réelle du français n'est pas claire, mais nous pensons qu'elle peut servir à renforcer l'image positive en tant qu'étudiant, en tant qu'apprenant de langue, en tant que stagiaire. Cette hypothèse s'appuie sur trois points.

Le premier est donné par Rena qui rapporte de deux manières différentes un événement qu'elle a vécu au Musée Guimet, en compagnie d'une autre stagiaire japonaise (fragments 8–21 A et 9–21 B). Une Française leur a demandé d'expliquer un objet, le tsuba (鍔) ou garde de sabre japonais. Dans la première version de cet événement, celle du journal de bord, Rena explique la scène et n'ajoute qu'un commentaire sur son étonnement à se faire demander des explications. Dans la version du retour, le scénario s'étoffe. Ces fragments s'apparentent dans leur structure à ceux que nous avons mentionnés précédemment dans cette

---

[15] Il est possible que cette notation soit due à sa période d'insertion, soit le début du stage.

catégorie dans la mesure où la teneur exacte des actes de paroles ne nous est pas connue :

fragment 8–21 A

日本刀を友人と見ている時に、フランス人女性から刀の「つば」の説明を求められてビックリしたが、どうにか伝わってよかった。

Quand on était en train de regarder les sabres japonais avec une amie, une Française nous a demandé des explications sur les tsubas. Ça m'a étonnée mais réussir en gros à lui répondre, c'était bien. (Rena 2007 journal de bord)

fragment 8–21 B

ここで日本刀と刀の鍔の展示を見ている時に、私と一緒に見ていた友達が日本人だと分かったらしく、私たちの近くにいたあるフランス人女性から鍔の説明を求められた。そこで、たどたどしいフランス語を使って説明したのだが、何とか理解してもらえたようで良かった、と二人で安堵していたのを憶えている。

Là, quand on était en train de regarder les sabres japonais et les gardes de sabre, une Française qui, semble-t-il, avait compris que moi et l'amie avec qui j'étais en train de les regarder, étions japonaises, s'est approchée de nous et nous a demandé des explications sur les tsubas. Là, en utilisant notre français maladroit, on lui a expliqué et comme elle a eu l'air de comprendre, c'était bien. Et je me souviens qu'on a éprouvé toutes les deux un soulagement. (Rena 2007 rapport UV)

Nous remarquons que la seconde version de cet événement contient non seulement des indications sur la langue des échanges mais aussi sur la nationalité de *tous* les interlocuteurs. Or cette version est « faite » pour le rapport, c'est-à-dire pour rendre compte à l'institution : c'est à la fois une ouverture vers un lectorat extérieur (l'enseignant responsable de l'UV), avec une mise en valeur et par ricochet une insistance sur le rôle de stagiaire (usage de la langue française dans un lieu de sortie culturelle encadrée) et à la fois une prise de position identitaire renforcée dans la société (position d'âge : l'étudiant par rapport à l'enseignant ; position d'appartenance collective : la référence nationale).

Or, déjà précédemment, certains fragments cités relevaient des écrits de restitution semi-publics. Ainsi, dans un deuxième temps, nous pensons que cette ouverture sur le lectorat modifie le mode d'insertion du scripteur dans sa restitution et qu'il y a chez certains des stagiaires une recherche de mise en valeur de leurs actions dans le stage (par exemple,

comme ci-dessus, la capacité à rentrer en contact avec des étrangers, la capacité à leur transmettre des éléments de « culture » japonaise) afin de s'y singulariser, donc de s'y distinguer.

Cette hypothèse interprétative nous paraît renforcée dans le cas de Yuichi : il est le stagiaire qui signale le plus ses sources d'informations et le plus souvent qui est son informateur. Il décrit le monde à partir d'un centre qui est lui-même, et qui n'est pas volontairement et par convenance effacé, mais bien totalement assumé. Son mode d'écriture au quotidien diffère légèrement de ses camarades dans la mesure où il donne une restitution *comme sur le vif* des moments importants de sa journée. Si les autres écrivent en mode reportage (ou en mode *compte rendu* : cf. section 9.1.1.6, « La perspective fonctionnelle de l'enquête RI : le compte rendu »), il s'agit plus de reportage différé alors que Yuichi voudrait faire du direct :

fragment 8–22

本日は休日。

私の高校の先輩でもある（同じ新潟出身）[C.]さんそしていつもの[K.]嬢と共に動物園に行く。途中湖があり、ふり返ると彼女らがいない。探すと、つりをしているおじさんに「つれますか」と"日本語"で話しかけていた。こういう積極性はぜひ身につけたい。その後、動物を見る。するとフランス人のお父さんが話しかけ来て「日本人か？観光か？留学か？」と聞かれる。「いえいえ、短期でセルジー大学にいるのです」とつたないフランス語で答えると「フランス語上手じゃないか！フランスで働けよ！」と言われた。やはり、つたなくても英語ではなく現地の言葉をしゃべる重要性を学んだ。

Aujourd'hui, c'est congé.

Avec mon aînée du lycée (tous les deux, on est de Niigata) C., et puis comme d'habitude avec mademoiselle K., on est allés ensemble au zoo. En chemin, il y avait un lac. Je me retourne, les filles n'étaient pas là. Quand je les cherche, à un monsieur d'un certain âge qui pêchait, elles disaient en japonais « ça mord ? ». Je veux apprendre cette manière active. Après, on regarde les animaux. Alors, un père de famille français vient nous demander « Vous êtes japonais ? Des touristes ? Des étudiants étrangers ? » « Non, non, on est pour une petite période à l'Université de Cergy », lui répondons-nous dans notre français maladroit. Et il nous dit « Mais vous parlez bien français ! Travaillez en France ![16] ». Oui, vraiment, même si ce n'est pas parfait, plutôt

[16] La mention « Mais vous parlez bien français ! Travaillez en France ! » (「フランス語上手じゃないか！フランスで働けよ！」) est peut-être la transcription d'une erreur de compréhension : il s'agit sans doute moins « travaillez en France » que de

que l'anglais, j'ai appris l'importance de parler la langue locale. (Yuichi 2008 journal de bord)[17]

Yuichi s'insère dans la restitution comme personnage maîtrisant ses rapports de communication avec les autres : au contraire de beaucoup de ses camarades qui les *attendent*, il les provoque et semble peu se soucier de la qualité de la langue échangée, estimant que l'acte de communication en lui-même possède une valeur qui n'a pas de prix. Dans son journal de bord, valorisant les événements communicatifs de sa vie quotidienne, il se montre parlant avec des interlocuteurs divers : des individus de son quotidien (enseignants du CILFAC ou accompagnateur du stage, camarades) mais aussi des inconnus. Dans ce sens, il se présente comme ouvert, communicativement polyvalent, acteur dans toutes les dimensions de sa vie.

Il reprend cette position dans ses écrits de restitution de retour en discourant sur l'importance de la communication. Yuichi est un stagiaire qui tente de *biographiser* son insertion dans la restitution.

8.3.6 Fragments discursifs avec auteur seul

Mais rapporter les actes de communication dans leur déroulement même n'est pas la seule manière de biographiser l'insertion dans la restitution de l'expérience de mobilité. À l'inverse des fragments qui mentionnent des prises de parole, des échanges avec un interlocuteur, se rencontrent ceux où les personnages du décor ont disparu et où il ne reste que le scripteur face à lui-même.

Cette catégorie regroupe les fragments discursifs où le scripteur se montre réfléchissant et organisant la part du réel qu'il a sous les yeux et dans laquelle il se trouve impliqué ou bien ceux où il mesure l'étendue de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire (plus que de nouveaux savoir-être[18]) (fragment 8–23) mais aussi ceux où le scripteur perd ses mots et laisse libre cours à ses émotions (fragment 8–24) :

« travaillez le français », « travailler » dans son sens d'« étudier » n'étant pas maîtrisé et la distinction phonétique « France »/« français » non perçue (pour des oreilles « japonaises », ces deux mots pouvant être phonétiquement confondus).

17 Il reprend cet événement dans son écrit de restitution pour le rapport UV.

18 Signalons toutefois cette remarque de Naoko : « […] j'ai pu m'adapter à la vie de groupe » ([…] 集団生活に適応できるようになった。) (Naoko 2008 enquête RI).

fragment 8–23

文化研修や、土日と最終日の個人研修のときには、様々な場所を訪れた。その中で<u>感じたのは</u>、フランスには人々がふと足を止め、ゆっくり出来る場所が多いということだ。街や公園のベンチ、カフェの何と多いこと！そこでは人々が思い思いの時を過ごしていた。ひとり静かに読書にふける人、ささやき合う恋人たち、ノートを見せ合う学生たち……。とてもゆっくりとした時間が流れていた。そんな<u>彼らを見て</u>、フランス人は日本人よりも人目を気にしないのが上手く、個人主義であると思った。それに比べて、日本人は人の目を気にするし、みんなと同じでなければ落ち着かない傾向があるのではないだろうか。「人は人、自分は自分」と、自分の時間、あるいは家族、気の合う仲間との時間を楽しむ彼らが、とても羨ましく、素敵だと<u>感じた</u>。また、フランスに行く前から、フランス人は論議好きである、と言うイメージが私の中にあったのだが、こういった国民性が生まれるのも、この環境があるからこそだと<u>感じた</u>。[19]

Pendant les sorties culturelles encadrées ou bien pendant les sorties culturelles individuelles du samedi/dimanche et du dernier jour, j'ai visité beaucoup d'endroits. <u>Ce que j'ai ressenti</u> dans ces moments-là, c'est qu'en France il y a beaucoup d'endroits où les gens s'arrêtent et où on peut [passer le temps] tranquillement. Les bancs en ville ou dans les parcs, les cafés, en nombre incroyable ! Là, les gens passent le temps à leur guise. L'un qui se plonge dans la lecture, les amoureux qui se murmurent des choses tendres, les étudiants qui se montrent leurs cahiers… Le temps s'est écoulé de manière très lente. <u>En les voyant, j'ai pensé</u> que les Français plus que les Japonais étaient doués pour se moquer du regard des autres et que c'était de l'individualisme. Par rapport à ça, les Japonais font attention au regard des autres, et il semblerait qu'il y ait une tendance à ne pas se sentir à l'aise si on ne fait pas comme les autres. « Les gens sont les gens, soi, c'est soi » et rendre agréable son propre temps, ou celui avec la famille ou avec les gens avec qui on s'entend, <u>j'ai senti</u> que c'était quelque chose de très enviable et de charmant. Et puis, depuis avant le départ pour la France, en moi, j'avais l'image des Français qui aiment discuter, et <u>j'ai senti</u> que c'était parce qu'il y avait cet environnement que ce genre de peuple pouvait aussi naître. (Takako 2007 rapport UV)[20]

---

19 Dans le texte en japonais, nous soulignons les passages qui renvoient à cet effort de construction d'un sens devant des scènes observées dans la société d'accueil.

20 Cette réflexion sur les Français et les Japonais se trouve aussi dans le texte de la brochure. Mais, là, le passage est construit à partir de la visite du Château de Versailles et des impressions suscitées.

fragment 8–24

歩いてサクレ・クール寺院へ。感動した。あまりのすばらしさに涙が出てきた。大きくて、私をしっかり包んでくれる、大きな拠り所を思った。すごく安心感があって、私をすべて受け入れてくれる場所だと感じた。もっと長くいたかったし、絶対にまた行きたい。

En marche vers le Sacré-Cœur. J'ai été émue. Cette trop grande splendeur m'a arraché des larmes. J'ai pensé que c'était grand, que ça m'enveloppait fermement, que c'était un grand lieu fondamental. Ça m'a complètement apaisée et j'ai senti que c'était un endroit qui m'acceptait totalement. Je voulais rester plus longtemps. Je veux absolument y retourner. (Emiko 2008 journal de bord)

Dans le fragment 8–23, le scripteur fait une insertion raisonnée de ses moments vécus. Ce qu'il observe le mène à la réflexion et la durée du séjour lui fait sentir et lui permet une certaine maîtrise des éléments de l'ailleurs et l'autorise à en parler.

Le fragment 8–24 se distingue des autres dans la mesure où il montre le scripteur s'insérant dans la restitution de l'expérience de mobilité en mettant en avant sa sensibilité, sa capacité à se laisser émouvoir dans des lieux touristiques… de premier choix[21]. Maki soupire aussi devant la beauté de l'imposant Sacré-Cœur. Les larmes viennent aussi aux yeux de Takako à Versailles (2007 brochure) ; Nana perd ses mots devant les vitraux à Notre-Dame (2007 journal de bord), Mariko devant les jardins de Versailles (Ken'Ichi, Mariko, Tetsuya 2007 journal de bord collectif) ; Emiko est saisie par le Musée d'Orsay (2008 journal de bord, enquête RI)[22]. C'est *la vue* de la beauté qui fait perdre pied avec le quotidien et permet le transfert vers l'extraordinaire[23] (fragments 8–40 et 8–41) :

fragment 8–25

[dessin : yeux ouverts]

(何でも目にやきつけて帰りたい)

(Je veux tout imprimer sur mes yeux) (Kayako) ;

[21] Bien sûr, d'autres cas existent comme Yoko (2007) qui assiste pour la première fois à un spectacle de cirque : c'est la seule mention d'émotion qu'elle note non seulement dans son journal de bord mais aussi dans le rapport UV.

[22] Au final, Orsay surpasse le Sacré-Cœur, qu'elle visite deux fois.

[23] Plus que les sons.

ノートルダム大聖堂で写真を撮ってて、でも途中で面倒になったとき、そう思いました。目に焼き付けたほうが早いんじゃないか、と。

Je prenais des photos à Notre-Dame mais en cours de route, j'ai trouvé ça fatigant, j'ai pensé à ça aussi. Est-ce que ça ne serait pas plus rapide de se graver les yeux ? (Rena) (*Kayako, Rena*, Takako 2007 journal de bord collectif)

fragment 8–26

パリのノートルダムにも感動した。ちょうど日曜日のミサの行われる朝に行った。内部の神々しさとステンドグラスの美しさに目を奪われながら見学をした。

J'ai été émue par Notre-Dame de Paris aussi. J'y suis allée juste le matin au moment de la messe du dimanche. La vue totalement captivée par l'aspect céleste de l'intérieur, la beauté des vitraux, j'ai fait la visite. (Moe 2007 brochure)

Les scripteurs[24] se posent ici comme vivant des émotions esthétiques. L'absence de contact ou d'échanges avec d'autres n'apparaît donc pas comme un manque mais au contraire comme l'expression d'une autre dimension de l'individu, comme la marque de sa profondeur intrinsèque[25], et donc comme un supplément de compréhension de l'expérience de mobilité. Cette catégorie de fragments renforce l'insertion du scripteur dans la restitution, qui assume totalement sa place de narrateur.

8.3.7 De l'usage de fragments discursifs avec ou sans interactions verbales par le scripteur : traces en plein

Utiliser des fragments discursifs où le degré d'insertion du scripteur dans sa restitution varie en fonction des interactions verbales lui sert à transmettre la polyvalence des talents dont il a fait preuve durant le séjour, sa volonté de se montrer sous un jour favorable, son désir de présenter une figure harmonieuse de lui-même car cela lui permet « de se sentir unifié, de se sentir porté par une totalité signifiante » (Kaufmann, 2008, p. 15).

Les fragments que nous avons présentés classés dans des catégories qui pourraient être schématisées dans un continuum allant d'un pôle factuel

24 Nous notons qu'aucun garçon ne perd ses moyens dans un lieu célèbre.

25 Nous ne pouvons pas dire ici s'il y a aussi une opposition revendiquée d'avec la figure du touriste telle qu'elle a été analysée par J.-D. Urbain par exemple ([1991] 2002).

à un pôle événementiel, d'un côté une prise de distance avec les faits décrits, de l'autre une participation active à ce qui devient un événement de l'expérience de mobilité, possèdent aussi des relations d'isomorphie entre eux. Ils s'organisent sur un horizon d'attente situé au-delà du stage lui-même. Nous distinguons alors aussi pour ordonner ces fragments discursifs plusieurs axes ou perspectives de mise en relation : un axe académique (apprentissages) et savant (expert), un axe linguistique (progrès en langue) et relationnel (maîtrise de la communication), un axe de la rareté, de l'extraordinaire (contexte touristique et esthétique) et de la répétition (contexte quotidien et régulier), un axe de références identitaires (appartenance collective, marques d'individualité). Ces axes sont assez souples pour s'enrouler les uns autour des autres. Des passerelles existent entre eux. Par exemple, Emiko qui n'a pu s'empêcher de pleurer devant la beauté qu'elle a ressentie au Sacré-Cœur mais surtout qui l'a écrit, poursuit la restitution de sa journée ainsi :

fragment 8–27

その後は、ノートルダム寺院へ。こちらも素晴らしかった。サクレ・クールもこちらも、日本に帰ったら、もうちょっとその背景を知りたいと思う。ただ、その中でしか感じられないものが確かにあったし、こんなにも、その場所に立って感動したことはなかったし、本当に価値があった。

Après, à la cathédrale Notre-Dame. Là aussi, c'était magnifique. Je me dis qu'une fois rentrée au Japon, je veux en savoir un peu plus sur les contextes du Sacré-Cœur et de Notre-Dame. Mais, il y a une chose qui est sûre, c'est qu'il y a des choses qu'on ne peut que sentir à l'intérieur, ça aussi, je ne l'avais pas encore senti [jusque-là] en étant simplement là dans tels endroits. Vraiment, ça avait de la valeur. (Emiko 2008 journal de bord)

Emiko passe de la perspective esthétique et émotionnelle (la beauté ressentie) à la perspective académique raisonnée (en savoir plus) et à la perspective axiologique collective (rareté et extraordinaire : se tenir dans le lieu célèbre de l'étranger). Est-ce un hasard ? Nous ne le pensons pas. Quatre jours plus tard, elle visite Orsay (fragment 8–28). La structure de son fragment discursif et la modalité de son insertion dans le moment restitué sont identiques à celles du fragment précédent :

fragment 8–28

オルセー美術館へ行った。[…]　1時間半後集合予定だったけれど、私は全然見足りず、私はその後も4時までまわって観賞した。それでもまだ足りなかったけれど、すごく楽しめた。内容

は、本当に素晴らしいの一言で、ため息がでるほど、全て美しくて、すごくパワーを感じたし、ドキドキして胸が痛くなるほどだったし、本当によかった。気に入ったものは、記録として写真におさめたのだが […] 、ふり返ると、私は特に風景画が好きで[ある] […]。一番気に入ったのは、François-Louis-François (*sic*) のOrphéeという絵。この画家について、日本に帰ったら調べてみようと思う。それから、アールヌーボーの作品群があって、それもすごく気に入った。有名な作品もみれたし、よかったと思う。本物の美術作品から感じるパワーとか、実際の色彩やタッチには感嘆した。ゴッホの絵は木物[*sic*]が絶対に好きだ。とてもおもしろいと思えた。[…]

Je suis allée au Musée d'Orsay. […] Le rendez-vous était une heure et demie plus tard, mais moi je n'avais pas du tout vu assez, donc après, je suis restée jusqu'à 4 heures pour admirer [les œuvres]. Même avec ça, ça ne suffisait pas mais j'ai bien pu en profiter. Le contenu était en un mot vraiment merveilleux, et tout était beau à en avoir des soupirs de ravissement, et j'ai ressenti une force, et j'avais le cœur qui battait à tout rompre dans ma poitrine, et c'était vraiment bien. Ce qui m'a plu, pour m'en souvenir, je l'ai pris en photo […] mais avec le recul, moi, j'aime spécialement les paysages […]. Celui qui m'a le plus plu, c'est le tableau *Orphée* de François-Louis François (sic). Je crois que je vais me renseigner sur ce peintre au Japon. Et puis, il y avait un groupe d'œuvres de style « art nouveau », et ça aussi ça m'a beaucoup plu. J'ai vu des œuvres célèbres, c'était bien. J'ai admiré la force qui émane des œuvres artistiques authentiques et les couleurs réelles ou le toucher. Les tableaux de Van Gogh, je les aime trop en vrai. J'ai trouvé ça très intéressant. (Emiko 2008 journal de bord)

Certes, l'attirance d'Emiko pour tel lieu ou tel peintre n'est pas feinte ni non plus ses émotions esthétiques, mais ce n'est pas la simple contemplation des œuvres ou des architectures qui la pousse à s'exprimer et à s'insérer comme auteure présente dans la restitution de son expérience : il y a aussi la perspective de gagner une aura particulière, celle de l'individu qui a vu des œuvres magnifiques et uniques dont la *valeur* ne peut être saisie qu'en les contemplant en direct. Ainsi, elle acquiert quelque chose que d'autres n'ont pas. Il ne s'agit pas d'une visite automatique de touriste : elle précise consacrer du temps, plus de temps que les autres, à ces rencontres : deux visites au Sacré-Cœur et le double du temps prévu par le groupe à Orsay[26].

[26] Où elle se promet de revenir encore.

S'insérer dans l'expérience de mobilité via sa restitution dans des fragments de nature diverse, c'est défendre, à travers l'écriture, sa singularité dans le groupe des stagiaires, la singularité de cette expérience-là à l'étranger dans son existence.

Or ces dernières restent toujours menacées par la répétition ou la multiplication des mêmes faits dans la bouche ou sous la plume des autres. D'où le positionnement d'Emiko, par exemple et ses emphases.

Chaque stagiaire gère le problème avec plus ou moins de bonheur, avec plus ou moins d'efficacité et d'originalité. Si beaucoup d'entre eux rappellent que les œuvres ne valent que parce qu'elles ont été vues « en vrai » et plus seulement dans des manuels, des revues, à la télé, etc. (Ken'Ichi 2007 journal de bord ; Mariko 2007 brochure ; Minako 2007 brochure ; Yoko 2007 rapport UV ; Chiaki 2008 journal de bord ; Kikue 2008 enquête RI ; Kimiko 2008 journal de bord, enquête RI, rapport UV ; Maki 2008 journal de bord, rapport ; Shizue 2008 enquête RI, rapport UV ; Shoko 2008 journal de bord ; Tamako 2008 journal de bord ; Yukari 2008 journal de bord), dans cette catégorie, Yuichi se distingue (fragments 8–29 A~D) : il affirme ne pas avoir de plan de sortie prévu le premier week-end, apprécie peu, d'après ses dires, les sites visités, ne participe pas au week-end en famille pour cause de fatigue, et est le seul stagiaire à reconnaître du bout des lèvres la grandeur de Versailles – il a été forcé d'y aller – et à déclarer que cela le laisse froid…

fragment 8–29A

フランスでのはじめての休日。特にやることも決めていなかったので、チューターに連れられてパリに行く。[…]いくつか有名な観光地に行ったが見た目は良いのだが中身はいまいち。どこに行っても、アメリカ人、日本人、中国人はいる。特に私は中国人によく声をかけられる、何故？

Premier jour de congé en France. Comme je n'avais rien de spécial de prévu, accompagné des tuteurs, je suis allé à Paris. […] On est allés dans plusieurs lieux célèbres mais, si l'extérieur est bien, l'intérieur laisse à désirer. Partout où on va, il y a des Américains, des Japonais, des Chinois. Moi, je me fais tout spécialement apostropher par les Chinois, pourquoi ?

fragment 8–29 B

毎回思うのだが美術館が、良く言えばパリに溶けこんでいる、悪くいえば目立たない。

Je le pense à chaque fois mais, les musées, dans un sens positif, ils sont intégrés à Paris, et dans un sens négatif, on ne les remarque pas.

fragment 8–29 C

ホームステイを希望しなかったため本日はフリー。理由は疲れがたまっていたため。家事をして、買い物に行って、勉強して、ゆっくりしたため、体調は完全になった、明日からまたがんばります。

Comme je n'ai pas demandé à participer au week-end en famille, aujourd'hui, c'est libre. La raison, c'est parce que j'ai accumulé de la fatigue. J'ai fait le ménage, je suis allé faire des courses, j'ai étudié, et comme je me suis reposé, j'ai retrouvé la forme. À partir de demain, je vais de nouveau faire de mon mieux.

fragment 8–29 D

本日は行動の最終日。イヤだとごねる私を、無理矢理ヴェルサイユに連れていった[K]嬢には感謝を。ヴェルサイユは何というか予想通り、すごいことはすごいけど、これといった感動はない。こういうDVDなどで見れるものは私にはひびかないのだろうか。ロッシュ・ギヨンの方が私には美しく思う、庭の広さに閉口し、半分まで歩き帰る。ヴェルサイユさん、お金取りすぎです。

Aujourd'hui, c'est le dernier jour d'activités. Merci à Mademoiselle K. qui m'a emmené de force à Versailles, moi qui protestais que ça ne m'intéressait pas. Versailles est, comment dire, comme prévu extraordinairement extraordinaire mais, ça ne m'émeut pas. Peut-être que ces choses qu'on peut voir en DVD, ça ne me fait rien. Je crois que pour moi, La Roche-Guyon, c'est plus beau. Je ne supporte pas l'immensité des jardins, j'ai marché jusqu'à la moitié et je suis rentré. Monsieur Versailles, vous prenez trop cher. (Yuichi 2008 journal de bord)

Ces différentes opinions, que nous pouvons lire aussi comme des manifestations d'humeur du personnage, prennent l'exact contre-pied de tout ce que nous pouvons lire ailleurs (excepté le prix excessif de l'entrée à Versailles !). Yuichi insiste sur l'indistinction qu'il perçoit dans les lieux qui apportent à d'autres de la distinction : pour lui, les musées ne se distinguent pas ; partout ils sont pleins de gens ; les contenus des lieux célèbres sont déjà accessibles et connus. Il refuse aussi une appartenance identitaire collective qui lui est attribuée arbitrairement : n'est-elle pas aussi la marque d'une indistinction entre des groupes nationaux considérés ailleurs et par d'autres comme distincts ?

Mais, les remarques de Yuichi ne se limitent pas à l'espace quasi privé du journal de bord[27]. Il les utilise aussi dans ses conclusions pour l'enquête

27 Nous pouvons bien sûr supposer que Yuichi a fait part oralement de toutes ses opinions sur les musées et autres lieux célèbres à ses camarades proches.

du Bureau des relations internationales et pour le rapport de l'UV. Nous en reproduisons ici en intégralité les dernières lignes :

> fragment 8–30
> 今回の研修では私は有名なルーブル美術館などよりも実際のセルジーでの暮らしについてスポットを当てた。これはルーブルなど有名なところはテレビなりDVDですでに見ていたりしており新鮮味にかけると思ったからである。実際それは部分的には正解であったと思う。短期間とはいえ擬似的にセルジーでの生活を体験することが出来た。これは非常に貴重な経験である。しかし、本物の美術品に有無を言わさぬ迫力があったのも事実である。総合して、この研修は非常に有意義なものであった。私は人生においてフランスと常に関わっていきたいと思う。
>
> Avec le stage de cette fois-ci, moi, plus que le célèbre Musée du Louvre et autres, j'ai mis en lumière la vie réelle à Cergy. Ça, c'est parce que je crois que plus que le Louvre ou les autres endroits célèbres que j'avais déjà vus à la télé ou en DVD, ça apporte un goût rafraîchissant. Je crois que ça a été confirmé en partie dans la réalité. Bien que ça ait été pour une courte période, j'ai pu avoir une pseudo-expérience [*taiken*] de la vie quotidienne à Cergy. Ça, c'est une expérience [*keiken*] infiniment précieuse. Mais, dans les œuvres d'art en vrai, c'est vrai qu'il y a aussi une puissance qu'on ne peut pas contester. Pour résumer, ce stage a été quelque chose de très utile. Moi, dans ma vie, je vais continuer à avoir des relations avec la France. (Yuichi 2008 rapport UV, brochure)

Or Yuichi n'est pas moins que ses camarades à la recherche de distinction, comme le laisse transparaître la double mention du Louvre ou la concession sur la force qui émane des œuvres d'art et qui est ressentie par lui aussi, mais il déplace son intérêt de distinction sur ce qui est en général délaissé par ses camarades ou ses compatriotes. L'insignifiant doit être pour lui aussi digne d'intérêt que les lieux célèbres[28]. Il le proclame en tant que choix personnel. Cette stratégie de singularisation partant du critère esthétique et le niant n'est pas évidente, voire peut s'avérer dangereuse. C'est là qu'il faut rattacher ces fragments discursifs au reste des écrits de Yuichi où il présente dans une démarche dynamique des interactions verbales (enquête RI et rapport UV) et totalement investi dans la prise de contact avec les autres (il se montre parlant japonais, anglais, français avec des Français), investi dans la construction d'un réseau relationnel totalement ouvert, *confondu* avec la communication même.

---

28 Seule Emiko semble esquisser un pas dans la perspective ébauchée par Yuichi de plus de quotidienneté à découvrir dans l'expérience de mobilité…

Tout ce qui est désinvesti du côté valeur esthétique est réinvesti discursivement dans la sociabilité, la socialité internationale. Yuichi maîtrise parfaitement son insertion dans la restitution dans un rôle qui lui paraît spécifique : ni totalement coupé des attentes de l'institution (il communique avec des étrangers pour apprendre quelque chose d'eux) ni totalement conforme à celui de l'étudiant ou du stagiaire *japonais* modèle qui ne voudrait que du merveilleux.

Nous pouvons considérer les insertions d'Emiko et de Yuichi dans les écrits de restitution de leur expérience de mobilité en France comme deux manières spécifiques de s'y engager dans un élan plein de dynamisme et de s'y ancrer : la première s'y *plonge*, le second la surplombe et la *couvre*.

8.3.8 De l'usage de fragments discursifs avec ou sans interactions verbales par le scripteur : traces en creux

Toutefois les catégories de fragments discursifs que nous avons dégagées plus haut cachent mal un rapport ambivalent à la langue et à l'autre. Mais contrairement aux précédents éléments repérés en plein, nous entrons dans une zone de non-dits. Ce sont quelques remarques faites en passant, sans l'air de rien, qui doivent nous alerter et nous inciter à replacer l'expérience de mobilité dans le cadre du voyage à l'étranger et des dangers qu'il semble comporter intrinsèquement ou bien nous faire voir un rapport à la langue de l'autre, qui n'est pas sans rappeler celui de l'acte alimentaire dont il a été question précédemment. Les analyses d'A. Gohard-Radenkovic et de P. Kohler-Bally nous semblent pouvoir être détournées de cette façon en tant qu'*acte linguistique :*

> Le *parleur* en *parlant* fait donc plus que *parler :* il s'insère de facto dans une culture, dans un univers social, dans un ordre culturel, et conséquemment s'insère dans un réseau de représentations et de connivences partagées avec d'autres individus participant à cet acte *linguistique* lui-même historiquement enculturé. L'acte *linguistique* est donc bien fondateur d'une identité collective et du même coup de l'altérité, se fondant sur une différenciation instinctive, parce que naturalisée, par rapport à d'autres identités *linguistiques*, elles-mêmes porteuses d'héritages, de permissions, de croyances, de rejets et d'appropriations, de tabous, d'interdits […].
>
> Il n'est donc pas évident qu'en se rendant à l'étranger, même pour les *esprits* les plus aventuriers, l'individu renonce à ses identités premières, fondées sur une culture *linguistique* partagée et des connivences symboliques qui lui sont liées dans un groupe donné. » (d'après Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally, 2005, p. 57)

Nous rencontrons en effet des mentions de disparition de résistance à la pratique de la langue dans le contexte du stage. Certaines peuvent paraître normales qui concernent des manières de faire en cours de l'enseignant qui intimident (Kenta 2007 journal de bord) ou bien les activités théâtrales (Mariko 2007 brochure) en 2007 et soulignent la question de la prise de parole en public (Nana 2007 rapport UV ; Yayoi 2007 rapport UV). Cependant, d'autres laissent perplexe :

> fragment 8–31
>
> 研修の成果
>
> 授業や生活の中で、日常的にフランス語を耳にしたおかげで、フランス語への抵抗がなくなり、フランス語の雰囲気がつかめたので、リスニングは上達したと思う。[…]
>
> Résultats du stage :
>
> Dans les cours ou dans la vie, quotidiennement, grâce au fait d'avoir entendu du français, ma résistance envers le français a disparu, et comme j'ai saisi l'ambiance du français, je crois que je suis devenue meilleure en écoute. (Chiaki 2008 enquête RI)

Ce fragment discursif est centré sur la disparition d'une résistance au français ou au cours de français et donc sur son existence. Nous trouvons aussi une autre série au contenu approchant où l'étudiant déclare « ne pas être doué » (苦手) pour la prise de parole en cours (Yayoi 2007 rapport UV ; Satomi 2008 enquête RI ; Tamako 2008 rapport UV) voire « conscient d'un mal-être » (苦手意識) (Kikue 2008 enquête RI). Notons que ces déclarations viennent de stagiaires qui se montrent appliquées linguistiquement parlant dans le stage[29]. Nous pourrions donc nous attendre à ce que l'implication personnelle dans le processus d'apprentissage linguistique, qui dépasse la question de la motivation, soit une évidence à leurs yeux. Mais la verbalisation de la langue, la maîtrise de ses dimensions à l'oral les rebutent.

Pour comprendre aussi exactement que possible la teneur et la signification de ce phénomène, nous avons recherché les autres occurrences de sentiment de résistance n'ayant pas de rapport avec l'apprentissage linguistique apparaissant dans les écrits (sous la forme du terme抵抗/résistance). Le tableau suivant les recense :

---

29 Nous les rapprochons de Rena dont nous avons analysé la restitution dans le *Portfolio* (Pungier 2012). Remarquons aussi qu'aucun garçon ne mentionne ce genre de problème. Mieux, Tetsuya est celui qui semble le plus s'affranchir des contraintes symboliques liées à la langue (*ibid.*, p. 299).

Doc. 9 Fragments discursifs de résistance

auteur/écrit de restitution	contenu du fragment
Asami 2008 journal de bord	le fait de manger dans un train
Asami 2008 enquête RI	le fait de devoir dormir dans le même couchage que quelqu'un qu'on ne connaît pas et de devoir se partager une couverture
Kimiko 2008 rapport UV	le fait de devoir apprendre et cohabiter avec des inconnus
Satomi 2008 rapport UV et brochure	l'apparence des escargots dans un plat

Ces résistances non linguistiques sont intimes et subjectives, profondément ancrées dans l'individu, culturelles. Si nous acceptons le principe que toutes les mentions de résistance rencontrées fonctionnent sur les mêmes structures, alors nous devons aussi admettre que les résistances linguistiques sont certes intimes et subjectives mais aussi culturelles. Tetsuya, s'installant dans une position de spécialiste, s'essaie d'ailleurs à expliquer la réticence des Japonais à l'apprentissage des langues et leur manque d'appétence linguistique dans cette optique :

fragment 8–32

当初、日本とフランスの［…］最大の共通点は言語だと思っていた。［…］言語に関しては、フランス至上主義にのっとり国民は母国語しか話さないという先入観、また19cフランスが国力の強化をめざし、当時他言語圏であった人々にフランス語教育を強制したという歴史的事実が私の中にあった。その姿は日本の、島国という環境ゆえに外国語の習得を苦手とする民族性、朝鮮民族に母国語を共用した(?)[30]歴史的背景から、日本との類似点を私に想起させる。

D'abord, je crois que le plus grand point commun entre la France et le Japon, c'est la langue. En ce qui concerne la langue, il y a l'idée admise en général que le peuple qui adopte une position de souveraineté ne parle que sa langue « nationale maternelle »[31], et puis, au XIXe siècle, la France qui visait à renforcer sa puissance, a imposé l'enseignement du français aux populations des régions aux parlers locaux de l'époque. Cette réalité historique était en moi. Cela, c'est le peuple japonais qui est faible dans la maîtrise des

[30] Lire 強要 (forcé) ?

[31] Le japonais possède un mot pour exprimer la langue maternelle « 母語 » (*bogo*) et un autre pour exprimer la langue mère « nationale », « 母国語 » (*bokokugo*) que nous avons rendu par « langue nationale-maternelle » pour ne pas en cacher la dimension nationale voire nationaliste qui peut y être activée.

langues étrangères à cause de l'environnement de « la Japonésie » (島国/« shimaguni ») et c'est aussi l'arrière-plan historique où il a forcé le peuple coréen [à apprendre] sa langue nationale-maternelle. Tout ça m'évoque une similitude avec le Japon. (Tetsuya 2007 rapport UV)

Dans l'analyse de Tetsuya, ce serait pour des raisons historiques et culturelles que la maîtrise de la langue nationale apparaîtrait suffisante et expliquerait les difficultés des Japonais devant les langues étrangères.

Mais à la suite de L. Chevalier (2006), nous envisageons un degré d'explication plus profond qui met en jeu des représentations sur la langue, divisée en « grammaire » et « conversation », dans les dimensions impliquées par des situations d'enseignement/apprentissage en particulier dans le supérieur, la première valant plus que la seconde (Chevalier, 2006, p. 79 sq.). Si, dans un premier temps, une lecture purement « linguistique » des faits peut toujours être privilégiée, il n'en va plus de même lorsque ses informateurs, des enseignants d'université, évoquent le lien entre langue et étranger (ailleurs et individus) :« […] remarque, qui peut sembler évidente, [mais] n'est en fait pas anodine, car en opposition à celle-ci, la grammaire renvoie, nous semble-t-il, à une certaine idée de la japonité, qui s'affirme *contre*[32] l'étranger et d'où celui-ci est totalement exclu […]. Étudier la grammaire d'une LE sert en définitive non pas à acquérir cette langue, mais à mieux comprendre la langue japonaise. » (*ibid.*, p. 83).

Le rapport à la langue est bien identitairement codé et « dans le cas du Japon, le sentiment d'appartenance identitaire joue un rôle extrêmement important dans l'enseignement/apprentissage des langues » (*ibid.*, p. 83). Mieux, en laissant parler un de ses informateurs, « E56 », elle l'entend avancer que « parler une LE s'apparente à une trahison » et utiliser « une image très forte pour qualifier ceux qui sont "du côté de la conversation", c'est-à-dire qui peuvent communiquer avec des étrangers : ce sont des "prostituées" » (*ibid.*, p. 83).

La réticence à entrer dans la langue pendant le stage, c'est-à-dire à apprendre dans la terre de l'autre – un grand nombre de stagiaires mentionnent *une fois rentrés au Japon leur désir de se mettre à travailler* la langue[33] –, ne serait donc pas uniquement due à des causes individuelles de niveau de langue, hypothèse que nous pourrions privilégier dans les

32 C'est L. Chevalier qui souligne.

33 Seule Hitomi se montre le faisant réellement ensuite (Hitomi 2008 enquête RI).

cas de Chiaki ou de Kimiko qui ont averti qu'elles avaient « un trou » dans leur apprentissage de la langue (Kimiko 2008 enquête RI), mais à ce que cette dernière véhicule de charge symbolique.

L'insertion des scripteurs dans des fragments discursifs orientés vers les faits linguistiques est peut-être subordonnée à cette relation compliquée et cachée à la langue de l'autre.

De plus, le fait qu'elle se déroule dans un contexte d'« ailleurs » fait ressurgir la dimension « voyage à l'étranger » de la situation d'expérience de mobilité et les éléments qui la composent :

> fragment 8–33
> 今日の昼休みはフランスの学生達とAuchanにお昼ご飯を買いに行きました。日本人が私１人だったので不安でしたが、少しずつ話せ、聞きとれるようにもなってきたと思います。
>
> Aujourd'hui, à la pause de midi, avec des étudiants français, je suis allée à Auchan pour acheter le déjeuner. Comme j'étais la seule Japonaise, j'étais inquiète, mais je pense que j'ai réussi petit à petit à parler et à comprendre. (Satomi 2008 journal de bord)

Alors que pouvoir communiquer avec les Français est un de ses objectifs, annoncé dans le « portfolio » (*Portfolio*, p. 1), quand l'occasion se présente, le septième jour du stage, nous la trouvons inquiète parce que seule « Japonaise » face à des étrangers. Ici, elle interprète sa présence dans ce groupe d'étudiants sur la base d'un porte-identité d'appartenance nationale et non pas sur celle liée à l'expérience en train de se dérouler à savoir, le stage. Avec la question de la maîtrise de la langue ou de la réussite à se faire comprendre, celle de savoir être ensemble, alors qu'il existe dans ses représentations une frontière différentielle entre les deux groupes collectifs qu'elle mentionne, qui la déstabilise.

Ainsi, les objectifs personnels restent aussi subordonnés à la capacité émotionnelle et culturelle à y faire face.

8.4 Traces d'implication du scripteur dans l'expérience de mobilité

Nous pouvons observer et analyser les écrits de restitution non pas seulement comme des lieux d'insertion du personnage du scripteur mais aussi comme des lieux où il exprime son degré d'implication dans l'expérience qu'il vit. La perspective temporelle tripartite de l'expérience

de mobilité semble alors un axe pertinent de réflexion. Il est cependant évident que la période centrale du séjour sur place est la plus représentée dans notre corpus. À travers une série d'éclairages sur des éléments constitutifs, investis par les stagiaires, de l'expérience de mobilité et à travers les formes que cette dernière peut emprunter dans des écrits de restitution donnés, cette approche permet de les suivre à la fois de manière diachronique et synchronique dans plusieurs options de leur degré d'engagement. Nous avons retenu ici, outre les traces d'implication dans l'anticipation de l'expérience, les traces de son implication dans les espaces ouverts par elle, les traces de son implication dans la gestion des temps, les traces d'implication dans les apprentissages, les traces d'implication dans une subjectivisation de l'expérience. Enfin, nous nous intéresserons aux traces d'implication dans les suites du stage.

8.4.1 Traces d'implication dans l'anticipation du stage

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, l'expérience de mobilité existe pour les stagiaires avant qu'elle ne commence. Il y a bien sûr une rencontre entre leurs temporalités (subjective, académique, biographique, identitaire, etc.) et celle de l'institution à un moment donné. Cette rencontre est le fruit d'un désir ancien pour l'objet France (Tamako 2008 fiche RI ; Kumiko 2008 fiche RI) plus ou moins ancré dans une temporalité précise (temporalité vague : Ayako 2007 texte brochure ; Kimiko 2008 « portfolio » ; Momoko 2008 rapport UV et enquête RI ; temporalité en relation à l'apprentissage du français : Norio 2008 fiche inscription ; Ruri 2008 fiche inscription ; influence d'un enseignant : Emiko 2008 rapport UV ; Kumiko « portfolio » 2008 ; Yuichi « portfolio » 2008), d'un désir d'études à l'étranger (Yoko 2007 « portfolio » ; Akira 2008 « portfolio ») ou bien fruit d'un hasard dont les causes sont connues de celui qui l'a vécu (Noboru 2007 brochure ; Emiko 2008 rapport UV).

Quelle que soit la raison, il faut de toute façon une certaine persévérance dans l'envie. Le plus souvent, les étudiants ne découvrent qu'*a posteriori* le potentiel viatique de leurs apprentissages linguistiques et le fait que le choix de la langue est le point de départ d'une temporalité incluant le stage. Seule Emiko semble avoir clairement conscience que le fait d'étudier le français la met d'office sur un chemin menant au voyage en France qui comprend toutefois une période d'un an d'attente avant le séjour. Par deux fois, elle mentionne le fait. Cette

attente n'est pas vaine puisqu'elle alimente son désir de France et sa motivation à étudier le français, ni non plus trop difficile à supporter, semble-t-il. Étudiante de deuxième année devenue concernée au premier chef par le séjour, elle considère le temps séparant la réunion d'information initiale de la mi-avril du départ de septembre comme passant rapidement :

> fragment 8–34
>
> 研修参加の動機と目標
>
> 私がこのフランス研修の存在を知ったのは昨年の春であった。まだ、初修外国語としてフランス語を学びはじめたばかりの頃、翌年の参考にしようと私は第一回目の説明会に参加した。そのときから、ほとんど私は参加を決めていた。こんなに良い機会はめったにないと思った。初めてのフランスに大学の研修で行くことができたら、先生への信頼もあるし、安心していける気がした。それから何より、これからのフランス語学習のモチベーションになると思ったのと、その研修が貴重な経験になることは間違いないと信じたからである。根底にはもちろん、フランスへの憧れや、強い好奇心があった。それから一年、私たちの番がやってきた。再び第一回目の説明会に参加して、それから9月の出発日までというのは思ったよりも早かった。
>
> Motif de participation au stage et objectifs
>
> Moi, j'ai connu l'existence de ce stage l'année dernière au printemps. Comme c'était au moment où je venais tout juste de commencer à étudier le français comme langue grands commençants, j'ai participé à la première réunion d'explication en me disant que ça servirait de référence pour l'année suivante. Depuis ce moment, moi j'ai à peu près décidé d'y participer. J'ai pensé que c'était une occasion qui ne se présente que rarement. Pouvoir aller pour la première fois en France avec un stage universitaire, on peut faire confiance aux professeurs, et j'ai eu l'impression qu'on pouvait y aller en toute sécurité. Et puis, plus que tout, j'ai pensé que ça donnait à partir de là de la motivation pour l'apprentissage du français et j'ai cru sans hésitation que ce stage serait une expérience précieuse. À la base, il y avait bien sûr mon désir de France (*akogare*) et une curiosité très forte. Depuis, ça fait un an et notre tour est arrivé. De nouveau, j'ai participé à la première réunion d'explication, et puis jusqu'au jour du départ en septembre, plus que je ne l'avais imaginé, ça a passé vite. (Emiko 2008 rapport UV)

Il ne faut toutefois pas laisser échapper sa chance car la vie étudiante a une « durée » déterminée : Ayako (2007), Chiaki (2008), Momoko (2008), Kimiko (2008), toutes en quatrième année au moment du stage, le rappellent à un endroit où à un autre de leurs mises en mots du

séjour. Chez la première, le manque de confiance dans ses compétences linguistiques l'a momentanément fait renoncer. Pour les deux suivantes, il y a eu une activité de club sportif qui s'est superposée temporellement aux dates des séjours antérieurs et qui a empêché un départ les années précédentes. Kimiko et Chiaki adressent une sorte de supplique aux responsables du stage. Kimiko se reconnaît un éloignement de la langue française de deux ans, insiste peu sur l'investissement qu'elle pourrait consentir afin de combler son retard « linguistique », risquant de devenir un handicap, mais croit que son vif intérêt pour la société française sera assez fort et suffisant pour que sa candidature soit acceptée :

fragment 8–35

また、学校では獣医学を学んでいますが、欧米は進んでおり、動物園も日本とは違う役割も果たしていると聞きます。さらに、フランスは移民問題でニュースに取りあげられているのを眼にします。個人的ではありますが、こういった普段気になることを自分自身の眼で確めたいと思いました。私はフランス語から離れて2年もブランクがありますが、今年4回生で最後の機会かと思いました。学生の間に色々なことに実際にふれて、これから先の経験にしたいと思い[?]、申し込みさせていただきました。よろしくお願い致します。

Et puis, à la fac, je suis en vétérinaire, et en Occident, c'est développé, et pour les zoos aussi, j'ai entendu dire qu'ils jouaient un rôle différent de celui du Japon. De plus, on voit aux infos que la France traite de la question des immigrés. Ça a un côté personnel mais, quelque chose de ce genre m'attire et j'ai pensé que je voudrais le vérifier par moi-même. Ça fait deux ans que je n'ai pas fait de français, mais je pense que cette année, étant en quatrième année, c'est ma dernière occasion. Comme étudiante, je voudrais toucher à beaucoup de choses concrètement et je voudrais que ça me serve comme expérience [*keiken*] dans l'avenir donc je me suis permis de déposer ma candidature. Merci d'avance pour votre bienveillance. (Kimiko 2008 fiche d'inscription)

Chez Momoko, le récit fait par une de ses amies à son retour de stage provoque en plus un intérêt renouvelé pour « le pays France » et en début de quatrième année, un investissement de sa part dans l'apprentissage de la langue :

fragment 8–36

(…) 1回生での成績は散々だった。しかし、2回生になった時に、友人から第2回フランス短期留学[に]誘われた。私は体育会に所属していたため、不可能だったが、行った友人からたくさん話を

聞くことができた。話を聞くと、フランスという国に興味がわいた。漠然と、行きたいなと感じながら4回生になり、体育会を引退した。諦めていたフランス語だったが、もう一度アルファベットの発音からなら始められると思い、フランス語の授業を聴講するようになった。2度目の授業で、やっとフランス語に慣れ、フランスに行こうと決心した。

En première année, mes résultats étaient catastrophiques. Mais, quand j'étais en deuxième année, une de mes amies m'a proposé de participer au stage court en France. Comme j'étais membre du groupe de gymnastique, c'était impossible, mais j'ai entendu beaucoup d'histoires de cette amie qui y était allée. En l'écoutant, mon intérêt pour le pays France a bouillonné. Tout en ressentant de manière confuse une envie d'y aller, je suis devenue étudiante de quatrième année, et j'ai arrêté le groupe de gymnastique. Le français, je l'avais abandonné mais, j'ai pensé que je pourrais recommencer si c'était [du début], de la prononciation de l'alphabet, et j'ai commencé à suivre des cours en auditrice libre. Au deuxième cours, enfin je me suis habituée au français, et j'ai décidé d'aller en France. (Momoko 2008 rapport UV)

Mais, nous ne pouvons pas dire que, malgré le fort désir de participation de certains, une préparation spécifique soit mise en place par eux, à part le choix de la valise (Moe 2007 brochure). Nous les trouvons en effet pris dans le tourbillon de leur vie quotidienne (Kayako 2007 brochure ; Noboru 2007 brochure ; Yoichiro 2007 brochure), avouant avoir limité en temps leurs velléités d'auto-apprentissage du français (Chiaki 2008 enquête RI), pensant étudier la langue dans l'avion de l'aller[34] (Rena 2007 journal de bord) ou profitant de la durée du voyage pour le faire (Kikue 2008 journal de bord) :

fragment 8–37

機内は少し狭く窮屈であったが、映画を見たり、メンバーと週末の予定を考えたり、フランス語会話の勉強をして、約12時間を過ごした。機内放送はフランス語、英語、日本語でされ、リスニングの練習になった。

Dans l'avion, ça manquait de place et c'était étroit mais, en regardant des films, en pensant à des projets pour le week-end avec des membres, en étudiant la conversation française, les presque 12 heures ont passé. Les annonces dans l'avion étaient faites en français, en anglais et en japonais, [donc] c'est devenu un exercice d'écoute. (Kikue 2008 journal de bord)

Seule l'activité théâtrale en 2007 projetée par l'institution académique a donné lieu à des activités spécifiques en amont – rencontres avec des

34 Mais jamais dans l'avion du retour…

acteurs des échanges Préfecture d'Osaka/Département du Val-d'Oise, visionnage d'une vidéo, écriture d'un scénario[35] (Kayako 2007 rapport brochure ; Moe 2007 rapport UV ; Nana 2007 rapport UV[36] ; Takako 2007 rapport UV ; Yoko 2007 rapport UV ; Yayoi 2007 rapport UV ; Yoshihiro 2007 brochure) – à une implication des participants via un travail de groupe.

Restent ensuite les implications des stagiaires dans la gestion de leur temps libre en France : Kikue citée précédemment y pense dans l'avion avec d'autres (2008 journal de bord) et Yayoi semble avoir dévoré des guides de voyage avant de partir (Yayoi 2007 brochure).

Que le format des écrits de restitution ne laisse pas la place au détail des activités engagées avant le départ par les stagiaires ou que ceux-ci n'aient pas senti que la période de l'amont était déjà du déroulement du stage et une possible manière de s'y intégrer, nous n'en savons pas plus. Simplement, il nous semble que les mentions rencontrées en amont ne montrent pas outre mesure un fort degré d'implication. À ce stade, les participants sont encore des étudiants, dont ils connaissent le rôle et l'assument – Mariko dévoile seulement dans le texte de la brochure que la perspective de faire du théâtre en France ne l'a pas du tout enthousiasmée – mais qui ne voient pas très bien ce que peut être celui de stagiaire en France dans un *Séminaire de langue et de cultures francophones*.

8.4.2 Traces d'implication du scripteur dans l'espace de l'ailleurs

Nous repérons trois modes d'implication dans l'espace de l'ailleurs : une implication physique via leur motilité, une implication visuelle et une implication émotionnelle. Cependant, l'espace de l'ailleurs reste, dans un certain sens, sous-investi par les stagiaires.

---

35 Rena et Ken'Ichi mentionnent ce fait non pas en tant qu'activité de l'amont mais en tant qu'activité pendant le séjour (Rena 2007 rapport UV ; Ken'Ichi 2007 rapport UV). Takako et Yoko l'imitent sur ce point mais n'oublient pas non plus le travail fait au Japon (Takako 2007 journal de bord ; Yoko 2007 rapport UV). Par ailleurs, Takako est l'étudiante qui rapporte avec le plus de détails en quoi a constitué la préparation sur place.

36 Ici Nana critique le fait que la préparation au Japon n'a pas été prise en compte en France. En fait, il existait un décalage entre les compétences à communiquer langagièrement des stagiaires, les réalités induites par le jeu et la scène de l'art théâtral (totalement ignorées du côté japonais semble-t-il) et le temps imparti à ces activités sur place.

8.4.2.1 L'espace de l'ailleurs : une implication physique

Une fois arrivé sur place, le stagiaire se trouve devant un nouvel environnement à explorer et à s'approprier. Il s'agit en fait là d'une activité à temps plein qui apparaît en filigrane tout au long du séjour parce qu'elle commence par la liberté de ses déplacements, c'est-à-dire la maîtrise de l'usage des moyens de transport ou « acquisition de la motilité » (Kaufmann *et al.*, 2004, pp. 29–30).

Plusieurs mentions relatives au problème sont repérables en début et en fin de séjour.

On se rappellera par exemple de Ken'Ichi, de Rena rapportant leur première « expédition » seuls à Versailles, devant pour cela apprendre comment faire pour y aller (cf. section 7.3.1.2, « Les situations de déplacements non encadrés ») et nous rajouterons le cas de Shoko (2008 journal de bord) qui exprime le même sentiment d'avoir réussi « quelque chose » en ne se trompant pas dans le réseau du métro la première fois à Paris.

Cette implication dans cette dimension de l'expérience de mobilité se veut une appropriation progressive (cf. l'évolution des déplacements dans les transports en commun chez Ken'Ichi (journal de bord 2007)).

De l'autre côté, un certain nombre de stagiaires citent leurs compétences en la matière au plus tard au moment du bilan (cf. Ken'Ichi 2007 rapport UV ; Moe 2007 « portfolio » ; Asami 2008 enquête RI ; Kimiko 2008 rapport UV ; Norio 2008 journal de bord ; Aiko 2008 enquête RI ; Chiaki 2008 enquête RI ; Shizue 2008 journal de bord ; Naomi 2007 brochure). Remarquons qu'ils aiment plutôt le faire savoir dans des écrits de restitution du retour : l'implication dans la maîtrise des transports apparaît comme un élément pouvant conforter une image positive du scripteur.

Un contre-exemple apparaît chez Yukari (2008 journal de bord) qui remercie deux de ses camarades d'avoir accepté de l'accompagner à Roland-Garros, ne se sentant pas capable de se déplacer seule sur un parcours inhabituel.

Il faut toutefois se demander pourquoi des étudiants *a priori* aguerris à l'usage des transports en commun dans leur propre pays – la conurbation Osaka-Kobe-Kyoto où ils habitent est l'une des plus importantes du Japon – semblent si inquiets devant l'espace de l'ailleurs lorsqu'il est quadrillé par ses transports en commun (alors que nous savons qu'il est déjà en partie approprié visuellement (Yoshihiro 2007 brochure)). Nous

y voyons une nouvelle trace de la représentation du voyage à l'étranger et de ses dangers : ce que Rena, Ken'Ichi, Shoko craignent, c'est de se perdre et de se retrouver isolés parmi des inconnus, car leur objectif dans le voyage est bien d'atteindre certains lieux, et d'en revenir, de montrer qu'on a survécu, de montrer qu'on a réussi.

8.4.2.2 L'espace de l'ailleurs : une implication visuelle

Se déplaçant, les stagiaires s'appliquent à *visiter* tous les points surinvestis mais pas toujours à *regarder* (Laplantine, [1996] 2005) l'espace de l'ailleurs : Yoshihiro (2007 brochure) ne se sent pas en France à ne voir que des paysages qui ressemblent à ceux de Hokkaido par la fenêtre du RER. Il lui faut des lieux célèbres déjà estampillés « français » dans son imaginaire pour le faire.

Il nous faut toutefois approfondir notre interprétation : il y a un effort de regard sur l'espace environnant fait par Kimiko du fait de sa formation vétérinaire qu'elle rappelle. Elle est la seule à poser un regard non esthétisant sur l'espace rural qu'elle voit en allant au Mont-Sant-Michel (2008 journal de bord et rapport UV), se distinguant ainsi de Yukari qui restitue son premier voyage en RER pour aller à l'UCP de la manière suivante :

fragment 8–38

メトロの窓からは、広い草原や、ずっと続く三角屋根の家々や、たくさんの木々など美しい風景を楽しむことができました。

Par la fenêtre du « METRO », j'ai pu apprécier un beau paysage avec de vastes champs, des maisons en continu aux toits triangulaires, beaucoup d'arbres, etc. (Yukari 2008 journal de bord)

C'est sur ce critère considéré comme intrinsèque à l'objet France, la beauté/la beauté figée dans un paysage immobile et pérenne, que se déclenche le processus d'ouverture à l'espace environnant.

Dans cette perspective-là, les stagiaires ne sont, en effet, pas toujours « aveugles » :

fragment 8–39

ゴミ1つ,落書き1つない国ではなく、日本とも少し似ている。

Ce n'est pas un pays sans ordures ni sans graffitis ; ça ressemble un peu au Japon. (*Kayako*, Rena, Takako 2007 journal de bord collectif)

Ils remarquent donc ce qui choque leur vue : les ordures (cet élément étant en plus relié à la représentation de l'hygiène et de la pureté), les graffitis parce que ce sont des éléments qu'ils considèrent comme incompatibles avec leur définition visuelle imaginée de l'objet France :

> fragment 8–40
> 庭や空、建物すべてが美しく見える。ビニールハウスに落書きがあったのはショックでしたが、普通の田んぼも絵のようです。[…]
> Les jardins et le ciel, les bâtiments, tout est si beau. J'ai eu un choc en voyant des graffitis sur des serres ; même les champs ordinaires ont l'air de tableaux. […] (*Kayako*, Rena, Takako 2007 journal de bord collectif)

Le paysage visuel anticipé qui appartient de droit aux stagiaires semble envahi par les traces des actions des autres jugées négativement : la réalité des autres entre dans l'imaginaire des uns, non moins consistant, sous forme de tension. C'est l'implication visuelle totale qui crée comme un malaise[37].

8.4.2.3 L'espace de l'ailleurs : une implication émotionnelle ?

Par ailleurs, l'implication physique dans un espace environnant défini d'avance et qui est recherchée mène aussi via le regard à une implication émotionnelle, ce que nous avons déjà évoqué indirectement avec le cas d'Emiko précédemment ou avec l'exemple de Shoko relatant la fin de sa première journée à Paris (cf. section 7.3.1.2, « Les situations de déplacements non encadrés ») : l'espace parcouru est approprié physiquement (Satomi rappelle l'usure des talons de ses chaussures (2008 rapport UV)), visuellement et émotionnellement. L'évocation de ces trois aspects donne la mesure de l'implication idéale totale dans cet espace de

[37] Les passages discursifs précédents sont à rapprocher d'un fragment du journal de bord collectif (2007) de Ken'Ichi, Mariko et Tetsuya où la deuxième rapportant ses impressions sur Versailles commence par dire qu'elle a perdu ses mots devant la beauté des jardins de Versailles mais finit par trouver, dessins à l'appui, que les arbres taillés qu'on peut y voir font un peu pitié (« ちょっと痛々しい »), renversant son opinion. Derrière se profile *la différence* intrinsèque qu'elle conçoit entre jardins à la française trop organisés, trop contraignants (par la main de l'homme) et jardins japonais laissant la nature en l'état, en liberté… représentation qui correspond à une image inversée de ce que sont les groupes humains appréhendés par les stagiaires : libres pour les Français, obligés pour les Japonais.

l'ailleurs, dans la dimension *extraordinaire* de cet ailleurs, qui provoque un *ravissement* :

fragment 8–41

パリでは、数ある美術館や、観光名所にももちろん感動しましたが、最も感動したのが、街並みの美しさです。建物は古くからのものがそのまま残っており、上から眺めると屋根の色が統一されていました。また、ベランダや公園には花が溢れていて、いつか私もこんな場所で生活したいという思いを抱きました。

À Paris, j'ai été bien sûr émue par les nombreux musées et sites touristiques, mais ce qui m'a le plus émue, c'est la beauté de l'agencement des rues. Bien que les bâtiments soient anciens, ils restent intacts, et quand on les regarde d'en haut, la couleur des toits apparaît unifiée. Et puis, les balcons et les jardins sont pleins de fleurs, et je me suis laissé envahir[38] par l'idée que moi aussi, un jour, je veux vivre dans un endroit semblable. (Ayako 2007 brochure)

Les stagiaires sont dans un rêve dont il ne faut pas les sortir, bien qu'eux-mêmes soient conscients de la dangerosité du phénomène :

fragment 8–42 A

石だたみの道や古くからある建物が多いのがやっぱりすばらしいと思います。少しずつ私にとって日常になってきた、街並がふとした瞬間に本当に芸術のように美しく見えるので、いつまでも感動してしまいます。

あと、本当に空がきれいです。

Les rues pavées et les monuments anciens en grand nombre, oui, vraiment, je crois que c'est merveilleux. Petit à petit, pour moi, la rue est devenue mon quotidien mais, par instants, je la trouve vraiment belle comme une œuvre d'art et je continue à être émue.

Après, le ciel est vraiment beau. (*Kayako*, Rena, Takako 2007 journal de bord collectif)

fragment 8–42 B

本当に、慣れてきた自分が怖い．．．．！！日本に帰って、街並みを見たときにがっかりしそう．．．．。フランスにいたことが夢のように思えてきそう！

Oui, j'ai peur de moi qui m'y suis habituée… ! Quand je serai rentrée au Japon et que je verrai l'agencement des rues, je risque d'être déçue… Je finis par avoir l'impression que d'être en France c'est comme un rêve !

(Kayako, Rena, *Takako* 2007 journal collectif)

[38] En japonais, le mot utilisé est « envelopper ».

8.4.2.4 L'espace de l'ailleurs : un espace sensitivement tronqué ?

Si s'impliquer dans la dimension spatiale commence par le fait apprendre à maîtriser le réseau des transports en commun, cela continue par celui de tracer des chemins dans l'espace de l'ailleurs, de le parcourir. Or les précédentes incursions que nous y avons faites (cf. sections 7.2.3.1 et 7.2.3.2) montrent que cet espace n'est pas un espace ouvert et à découvrir mais un espace fermé et déjà connu, à quelques – peut-être – exceptions près : l'hippodrome de Longchamp (mais l'année précédente, le Japon a vécu à travers un de ses chevaux au rythme du Prix de l'Arc de Triomphe), Roland-Garros (recommandé par des mordus de tennis (?) à leur fille), le Conservatoire national de Musique (Tetsuya et Ken'Ichi), le Musée de l'érotisme (Asami et Kikue, mais trop pornographique à leurs yeux), mais pas le Mont-Saint-Michel, célèbre et vendu au Japon par les agences de voyages pour sa qualité de patrimoine de l'humanité (Pungier, 2009c). Qu'en est-il des châteaux de la Loire ? Ils semblent moins renommés que le Mont-Saint-Michel mais nous nous apercevons que ce sont Kikue et Asami qui y font une excursion. Or ces deux stagiaires racontent aussi qu'elles ont voulu acheter un billet de TGV pour aller en Angleterre. C'est donc qu'à partir d'un point fixe (Cergy), elles tentent de parcourir autant que possible des lieux accessibles où il faut être allé quand on va en Europe. Leur échec dans l'acquisition du billet de train les « ramène » à Paris où « *on s'est changé les idées, on est sorties à Paris pour faire du tourisme* » (気をとりなおし、パリ観光にでかけた) (Asami 2008 journal de bord).

Pour résumer ce double aspect de l'espace de l'ailleurs, voici comment Natsumi conclut sa restitution :

> fragment 8–43
> またフランスに行こうと思います。
> 今度はパリから離れた田舎町で暮らしてみたい。
> Je pense revenir en France
> Cette fois-là, je veux essayer la vie à la campagne, loin de Paris. (Natsumi 2007 brochure)

… un peu comme Yuichi qui regrette de n'avoir vu que Paris.

À cet état de fait, nous pouvons trouver des causes temporelles – manque de temps – ou actionnelles – programme encadré surchargé. Mais, nous préférons nous tourner encore une fois vers ce dernier stagiaire car il nous donne peut-être la clé pour comprendre les traces en creux d'un

double phénomène que nous repérons dans les écrits de restitution : il y a d'un côté un surinvestissement, par l'intensité des attentes et par la multiplication de visites, de l'espace parisien muséographique[39] et des autres lieux qui peuvent être assimilés à cet espace particulier du tourisme (Mont Saint-Michel, châteaux de la Loire, etc.) et un délaissement du reste de l'espace et à l'intérieur de la ville de Paris, et à l'intérieur de la France : ni envies ni imaginaire motivant ne semblent s'y rattacher. Yuichi dit :

> fragment 8–44
> また、今回はパリにスポットを当てすぎた。もちろん、現地でしかわからない事もたくさんあるだろうが、日本からでも十分分かることが多かった。日本からでは情報を得にくいセルジーについてもっと注目するのも面白いと思う。
>
> Et puis, cette fois-ci, les projecteurs étaient trop braqués sur Paris. Bien sûr, il doit y avoir beaucoup de choses qu'on ne peut comprendre sur place, mais il y avait beaucoup de choses qu'on pouvait déjà comprendre très correctement du Japon. Je crois qu'insister aussi davantage sur Cergy sur laquelle il est difficile d'obtenir des informations à partir du Japon, c'est intéressant. (Yuichi 2008 enquête RI)

En nous appuyant sur son opinion, nous pouvons interpréter la surreprésentation de Paris de la manière suivante : il y aurait un excès d'informations et d'images sur Paris (ailleurs, ce stagiaire précise que Versailles est visible sur DVD) qui fermerait l'horizon des individus et les empêcherait d'imaginer les autres parties de l'espace de l'ailleurs, afin de le découvrir, autant par saturation que par facilité.

Nous n'avons évoqué ici que les lieux du tourisme mais nous pouvons étendre notre analyse aux lieux de la restauration et nous souvenir de Satomi (2008 rapport UV) qui estime qu'elle n'a pas pu manger de cuisine française authentique n'étant pas allée dans les restaurants où il fallait aller, ou bien d'Asami et de Kikue rêvant de déjeuner chez Bofinger, finalement trop cher pour elles, ou bien encore des stagiaires avalant, en presque moins de temps qu'il ne le faut pour l'écrire, leur omelette de la mère Poulard au Mont-Saint-Michel, etc.

Nous pouvons aussi lire cette implication dans l'espace de l'ailleurs en termes de sens. Si la vue est totalement sollicitée comme l'avant-dernière

---

39 À comprendre ici comme intégrant à la fois les « vrais » musées et les sites célèbres.

série de fragments discursifs (8–42 et 8–43 A et B) le montre, et peut-être le goût par extrapolation du contenu des derniers, en revanche l'odorat est absent[40] de la matière des fragments à deux exceptions près (Miho 2007 brochure ; Akira 2008 « portfolio ») et sans savoir de quoi il s'agit, et l'ouïe quasiment de même[41] : quelques chants à Notre-Dame, de la musique dans les rues de Paris lors de défilés (Technoparade…) ou lors de la fête à Cergy (Cergy Soit !), des musiciens dans le métro, soit, somme toute, des sons qui participent de l'extraordinaire du voyage.

Le corps des stagiaires semble alors finalement rester en retrait de tous les possibles de cet espace de l'ailleurs. Devons-nous encore y lire, d'une part, la trace d'une mise à distance volontaire des réalités quotidiennes de la société de l'autre de *peur* (fragment 8–43B) de s'y perdre *corps et âme*, et d'autre part, un abandon de l'odorat et de l'ouïe comme ne pouvant pas permettre une sublimation des rencontres ?

8.4.2.5 L'espace quotidien de l'ailleurs investi ou la fabrique de l'extraordinaire ?

Pour soutenir cette hypothèse, nous pouvons reprendre la question de l'implication des scripteurs dans leur espace quotidien évoqué par le dernier fragment écrit par Yuichi (8–44) qui évoque un extraordinaire qui devient ordinaire et un ordinaire qui mériterait mieux.

Avec Miyuki qui caractérise Cergy comme « une ville-dortoir » et Paris comme une ville « consciente de sa renommée » (Miyuki 2008 rapport UV), Yuichi campe la première comme faire-valoir de la seconde et donne ainsi *a contrario* des exemples de la faible importance accordée à Cergy dans les écrits (hors textes rédigés en réponse aux prescriptions de 2008) : dans toute la brochure *Paroles des stagiaires* de 2007, le terme, en tant qu'il désigne un lieu de vie, n'apparaît que six fois.

En 2008, les autres descriptions concernant Cergy prennent comme point de comparaison Sakai et les stagiaires essaient d'y lire les avantages et les inconvénients que ces deux villes offrent à une population jeune

[40] Sauf erreur de relevé de notre part, la seule mention rencontrée concerne l'espace aéroportuaire en Corée : Kenta n'y sent *pas autant qu'on le lui avait dit* l'odeur du kimuchi (2007 journal de bord). Il s'agit là d'une autre catégorie de relations à un autre objet étranger, espace et gens, sans rapport avec celles de l'objet France, c'est pourquoi nous n'y insistons pas.

[41] À moins d'y intégrer aussi tous les éléments linguistiques repérés comme les salutations.

et étudiante dans leur vie de tous les jours (Asami 2008 ; Chiaki 2008 ; Kikue 2008 ; Maki 2008 ; Miyuki 2008 ; Momoko 2008 ; Naoko 2008 ; Norio 2008 ; Shoko 2008 ; Yuichi 2008).

Rappelons que la ville de Cergy ne donne pas lieu à description pour elle-même sauf sous la plume de Shizue (2008 rapport UV) qui trouve à s'émouvoir non seulement devant Paris mais aussi devant « *les beautés données à voir partout à Cergy, et ce même si par comparaison avec le Japon, les rues ne sont pas aussi bien aménagées, ni la sécurité aussi bonne ; mais il y a beaucoup de bâtiments historiques de grande valeur, qui procurent de la satisfaction à l'œil* » (Shizue 2008 rapport UV)[42] et parce qu'elle lui reconnaît des points communs avec sa ville d'origine. Cergy se pare donc de vertus en raison de sa proximité mentale avec sa région d'origine et devient par ce fait, elle-même, une nouvelle terre d'attachement local :

> fragment 8–45
>
> 今回生活をしたセルジーはとてもいい所でした。静かで落ち着いた雰囲気が、私にはぴったりでした。毎日のほとんどをパリで過ごしましたが、気がつけばセルジーのことを『地元』と呼んでいました。あののんびりした空気が、私の地元に少し似ていました。[…] だからかもしれませんが、そういった点では親近感を持ちました。
>
> Cergy où j'ai vécu cette fois était un très bon endroit. Il y avait une atmosphère calme et tranquille qui m'a parfaitement convenu. J'ai passé l'essentiel du temps à Paris, mais j'ai remarqué que je mentionnais Cergy comme « le coin de par chez moi ». Cette atmosphère tranquille, ça ressemblait un peu à chez moi. C'est peut-être pour ça que tout ça m'a donné un sentiment de familiarité. (Shizue 2008 rapport UV)

Cette rareté des occurrences, qui ne correspondent d'ailleurs pas à des moments de description du lieu en 2007, mais simplement à une précision circonstancielle, incite à désigner Cergy comme un « non-lieu ». Il ne s'agit pas ici de la catégorie pensée par Marc Augé dans un contexte de surmodernité (Augé, 1992, p. 100). Cergy est un non-lieu parce que *le regard* des stagiaires glisse, sans s'arrêter, sur l'architecture et l'environnement urbains parce que rien ne semble digne de pouvoir

42 « パリだけでなく、セルジーも、見るもの全てが美しくて感動するものばかりでした。確かに日本に比べると道が綺麗に整備されているわけではないし、治安が良いわけでもないけれど、文化的な価値が高い建造物がたくさんあり、どれを見ても満足できました » (Shizue rapport UV 2008).

être rapporté[43] ensuite, sauf exception. La distinction entre Paris et Cergy passe en réalité entre ville *à voir* et ville *à vivre*, c'est-à-dire que les fonctions attribuées à la seconde par les stagiaires diffèrent :

fragment 8–46
今日はパリに行かず,一日中セルジーで過ごした。パリの街並を見れないのは残念だが、[…]
Aujourd'hui, je ne suis pas allée à Paris : j'ai passé toute la journée à Cergy. C'est dommage de ne pas avoir pu voir l'architecture urbaine de Paris, mais… (Yayoi 2007 journal de bord)

fragment 8–47
セルジーには、駅にも大学にも近い大型のショッピングモールがあり、学校までの道にパン屋さんなどのお店もある。駅付近には郵便局も、ボーリング場も、すべて歩いてすぐの距離にある。生活必需品はショッピングモールに行けば揃うし、食事もファーストフードやカフェなどがある。セルジー市にネームバリューがあるかはわからないが、住みよい場所だとは思う。特に、町に若者が多いせいか、私たち研修生が楽しめる場所がたくさんあった。
À Cergy, il y a près de la gare et de l'université, un très grand centre commercial, et sur le chemin qui va à l'université, il y a des magasins comme des boulangeries, etc. Dans la zone de la gare, la poste, le bowling se trouvent à une distance facilement accessible à pied. On trouve les produits de la vie courante au centre commercial, et pour manger, il y a des *fast-food* et des cafés. Je ne sais pas si Cergy est connue ou pas de nom, mais je pense que c'est un bon endroit pour vivre. En particulier du fait que c'est un endroit où il y a beaucoup de jeunes, nous, les stagiaires, on y a trouvé beaucoup d'occasions [d'endroits pour en profiter] d'en profiter. (Momoko 2008 rapport UV)

Cependant, les cafés cités par Momoko qui sont pourtant codés comme micro-lieux valorisés dans le cas de Paris ne la font pas basculer vers la description d'un lieu « plein de charme » (Norio 2008 rapport UV).

Les stagiaires s'installent en effet dans un rythme et des lieux qui entraînent des comportements routiniers : ils se créent alors, dans un autre espace que celui évoqué précédemment, un triangle d'or, basé à Cergy, organisé autour de la vie quotidienne et dont les pôles sont : l'hôtel, l'université et le supermarché. Vivre au quotidien ces trois lieux, c'est-à-dire les investir physiquement, c'est ne pas vivre au rythme d'un voyage, au rythme de touristes, mais à celui de stagiaires. Et ce malgré

---

43 Dans les deux sens du terme : relaté et ramené avec soi.

les premières apparences. La ville, à travers les pratiques qu'en font les stagiaires, devient un lieu d'opposition entre « le dedans et le dehors, la profondeur et l'apparence » (Hancock, 2003, p. 133), de telle manière que Shoko finit par oublier qu'elle se trouve en France :

fragment 8–48

昼からは[Florie]らと宿題などをして、郵便局にも行った。公園に行くのは断念して足の安静を優先した。帰ってゆっくりしているとフランスにいることを忘れてしまう。

À partir du midi, on a fait les devoirs, etc., avec Florie et les autres, et je suis aussi allée à la poste. J'ai renoncé à aller au parc et j'ai mis le repos de mon pied en priorité. Comme je suis rentrée et que j'ai passé le temps tranquillement, j'ai complètement oublié que j'étais en France. (Shoko 2008 journal de bord)

C'est paradoxalement une possibilité de lire une implication vécue comme intense dans l'environnement spatial du quotidien : dans le cadre des restitutions que nous analysons, c'est la banalité de Cergy qui permet aux stagiaires de s'y impliquer sans effort apparent et qui de ce fait, la rend unique, donc singulière, donc remarquable. L'ordinaire ou quotidien crée de l'extraordinaire.

8.4.3 Traces d'implication du scripteur dans la gestion des temps

Comme nous l'avons signalé précédemment, les stagiaires s'accaparent les différents temps construits par l'institution et revisités par eux :

fragment 8–49

実際、研修期間は不安を感じる隙間もないほど充実した楽しい毎日を過ごすことが出来ました。

En fait, la période du stage c'était quelque chose où il n'y avait pas l'espace de se sentir inquiet et j'ai pu passer chaque jour de manière agréable et profitable. (Koko 2008 enquête RI)

La période du stage est pleine et des fragments discursifs expriment l'accumulation des temps vécus et leur caractère de complétude (Noboru 2007 brochure ; Naomi 2007 brochure ; Natsumi 2007 brochure ; Chiaki 2008 enquête RI ; Satomi 2008 rapport UV+ brochure) : ils mêlent les activités personnelles (regarder des œuvres d'art à son rythme) aux activités collectives (les sorties), le ludique (le bowling, les restaurants), l'académique (la langue, l'histoire), le quotidien (le supermarché, les cours), l'extraordinaire

(Paris, les musées, les sites touristiques, la gastronomie), l'intime (les bons moments passés avec un camarade de chambre, les amitiés nouées), le public (les contacts avec les enseignants français, le théâtre) et l'officiel (les visites au CGVO, les cérémonies), avec des « Français » et avec des « Japonais », avec des personnes connues et avec des inconnus…

Mais cette gestion *a priori* équilibrée des différents temps n'est le plus souvent donnée qu'*a posteriori.* C'est donc une implication orientée et non pas la vie en train d'être vécue, l'expérience de mobilité en train de se faire qui est donnée à lire la plupart du temps.

8.4.4 Traces d'implication du scripteur dans les apprentissages

Les scripteurs se montrent en général sensibles à *l'appel à l'étude*[44] même si celle-ci leur inspire très souvent des soupirs de découragement (cf. section 7.4.3.2), ou écourtent leurs nuits de sommeil (Tamako 2008 rapport UV ; Asami 2008 enquête RI)[45].

Nous avons évoqué précédemment la capacité de certains à noter dans le temps du cours toutes les activités proposées par les enseignants (cf. section 7.2.4.4) et en regard leur incapacité à montrer de manière très concrète leurs réponses à ces sollicitations et la réalité de leur participation.

Or ce phénomène doit aussi être examiné sous l'angle de l'implication dans l'activité d'apprentissage dans le contexte du stage, et en particulier dans le domaine linguistique. Nous les avons montrés précédemment dans le temps de l'anticipation détachés de l'autonomie en apprentissage : le fait d'être en France, dans le cadre d'un séjour qui comporte une dimension linguistique renforcée et jamais occultée – le stage ne s'appelle-t-il pas officiellement dans sa première partie *Séminaire de langue française* ?– ne change rien à leur manière d'approcher et de rentrer dans cette sphère-là alors qu'échanger quelques mots en français avec des Français leur procure une réelle joie[46] (Rena racontant la question sur le tsuba ; Yayoi 2007

---

44 Nous faisons ici volontairement référence à un ouvrage de Yukichi Fukuzawa, un des « pères » du Japon moderne.

45 Mais les devoirs ne prennent pas la même signification chez Tamako et Asami. Chez la première, ils sont finalement sublimés en action d'apprentissage du français, chez la seconde ils restent un souvenir qui pèse.

46 Comme le fait d'aller dans un endroit qu'il voulait visiter, ou manger quelque chose de spécial en France. Certaines joies viennent aussi du fait d'être ensemble.

rapport UV ; Ikuko 2007 brochure ; Kikue 2008 journal de bord ; Koko 2008 enquête RI ; Maki 2008 journal de bord ; Satomi 2008 journal de bord ; Shoko 2008 journal de bord ; Tamako 2008 journal de bord) :

> fragment 8–50
> 休憩時間にN.と5分以上フランス語で会話できたので少し嬉しかったです。[47]
>
> Pendant la pause, j'ai pu parler plus de 5 minutes avec N. en français, j'ai été assez contente. (Yukari 2008 journal de bord)

Pour illustrer cette position de retrait que nous voulons analyser, nous nous appuierons sur un fragment discursif tiré d'un écrit de restitution de Nana (2007). En effet, celle-ci commence son rapport par le récit d'un événement linguistique qu'elle a vécu dans l'avion de l'aller, que nous reproduisons dans son intégralité, en soulignant qu'il s'agit d'un fragment du rapport pour l'UV, donc un texte devant servir, dans son principe, à valider les profits académiques que l'étudiant déclare avoir obtenus à l'issue du séjour en termes de langue, de culture, etc.

Nana se trouve plongée dans une situation de communication en anglais avec une hôtesse coréenne qui lui demande des efforts, ce qui la fait s'inquiéter pour la suite de son voyage qu'elle voit se dérouler en français.

Dans l'avion, elle appuie – malencontreusement ? – sur un bouton de la télécommande et voit arriver une hôtesse coréenne. La conversation qui s'ensuit se déroule en anglais, langue qui n'est pour aucune des deux locutrices langue première :

> fragment 8–51
> フランスでの話をする前に、飛行機での出来事から書こうと思います。韓国を経由してシャルルドゴール空港へ向かったので、飛行機は大韓航空でした。私が飛行機の座席に付いていたリモコンのあるボタンを押すと、キャビンアテンダントがやってきました。もちろんキャビンアテンダントは韓国人なので、日本人の私には英語で話しかけてきました。
>
> しかし、私は1回生以来英語の授業を受けていなかったので、彼女たちの英語をあまり聞き取ることができませんでした。相手が韓

[47] Et même si Yukari remarque que N. a été une interlocutrice coopérante : « Mais, ça c'est parce que N. m'a parlé lentement et parce que de temps en temps, elle m'a expliqué en japonais. Il faut que je fasse plus d'efforts. » (でも、それはN.がゆっくり話してくれたのと、日本語で時々説明してくれたからです。もっと頑張らなければなりません) (Yukari 2008 journal de bord).

国人で、彼女たちにとっても自国語ではないので、その英語は少し癖があったようにも思います。結局、私が押していたのは呼び出しボタンであることを伝えてくれたようでしたが、フランスに着く前から外国語でのコミュニケーションの難しさに直面して、かなり不安になりました。

そんな不安もありましたが、私たちを迎えてくれた多くのフランス人の皆さんは皆親切で楽しい人ばかりでした。言葉はもちろんフランス語、分からないことの方が断然多かったです。でも先生たちは分かり易くて楽しい授業をしてくれたし、私たちの言いたい事を理解しようと耳を傾けてくれました。とにかくすべてがフランス語で、日本の先生の助けはほとんどありませんでしたが、フランス人の先生は私たちにフランス語をどんどん喋らせるような授業をしてくれました。また、体を動かしたり、リズムをとったり、歌を歌ったり、言葉だけに頼らずフランス語により親しみを持てるような内容も盛り込んでくれました。

Avant de parler de la France, je voudrais écrire sur un événement [qui s'est passé] dans l'avion. Comme on allait à Charles de Gaulle en passant par la Corée, c'était un avion de Korean Air. Quand j'ai appuyé sur un bouton de la télécommande attachée au siège, une hôtesse est arrivée. Bien sûr, comme c'était une hôtesse coréenne, à quelqu'un de japonais comme moi, elle m'a parlé anglais.

Mais moi, depuis la fin de la première année, je n'ai plus suivi de cours d'anglais, et je n'ai pas pu comprendre leur anglais[48]. Les interlocutrices étaient coréennes, et comme ce n'était pas non plus leur langue nationale, je crois qu'elles avaient un peu des tics de langage. Au final, elles m'ont expliqué que ce sur quoi j'avais appuyé, c'était le bouton d'appel, mais avant d'arriver en France, faire face à la difficulté de la communication en langue étrangère, ça m'a assez inquiétée.

J'étais aussi inquiète avec ça, mais les Français qui nous ont accueillis étaient tous gentils et il n'y avait que des gens agréables. La langue, bien sûr, le français et ce que je n'ai pas compris, c'était incontestablement beaucoup, mais les professeurs français nous ont fait des cours faciles à comprendre et agréables, et ils ont prêté l'oreille à ce que nous voulions dire. De toute façon, tout était en français, les professeurs japonais ne nous ont presque pas aidés mais les professeurs français nous ont fait des cours pour nous faire parler de plus en plus. Et puis, faire bouger le corps, suivre le rythme, chanter des chansons, ce n'est pas seulement en s'appuyant sur les mots, ils ont introduit des contenus qui nous ont apporté une familiarité avec le français. (Nana 2007 rapport UV)

Nana donne une double fin positive à son histoire : elle finit par comprendre sa maladresse, et communiquer en français s'est avéré

48 Nana indique ici clairement un pluriel.

possible. Pourtant, dans cet événement, elle ne se montre pas une seule fois prenant des initiatives linguistiques mais bien toujours en position de retrait et d'attente que quelque chose se débloque dans la situation de communication donnée *de la part de* son interlocuteur. Par ailleurs, sa conception de l'apprentissage de la langue est totalement déconnectée d'une approche par compétences :

1) Nana se réfugie d'abord derrière un critère de cours non suivi[49] pour expliquer pourquoi elle ne peut pas comprendre l'hôtesse de l'air : elle ne suit plus de cours d'anglais, autrement dit, pour elle, suivre des cours d'anglais permet d'activer régulièrement « des connaissances » (terme générique) mais que sans stimuli régulier, ces connaissances sont difficiles à mobiliser. Hors de la classe, Nana ne se représente pas la langue étrangère comme pouvant avoir une existence pour elle, par une sollicitation de la mémoire d'abord.
2) Elle trouve que comme l'anglais n'est pas *la* langue qu'elle attribue à son interlocutrice, cet anglais-là a des défauts de prononciation (qu'elle pense avoir identifiés) ce qui expliquerait aussi à ses yeux pourquoi elle a eu du mal à la comprendre. Cependant, Nana n'inverse pas la situation en pensant que l'anglais n'est pas non plus *sa* langue maternelle et donc qu'elle possède peut-être aussi « des tics » et dans l'écoute et dans l'expression.
3) Nana oppose deux situations de communication entre elles, l'une unique, hors-classe stressante, l'autre globale et « normale ». Mais son attitude devant l'apprentissage ne change pas : elle adopte une position passive, cherchant toujours quelque chose ou quelqu'un pour souligner un problème (absence de cours d'anglais ; absence d'aide des professeurs japonais) dont elle arrive pourtant à se sortir, grâce à d'autres aides.

Cet événement relaté par Nana est à rapprocher d'un autre très long fragment dans le rapport UV de Shoko et intitulé « *elle qui apprend le japonais, moi qui apprends le français* » (日本語を学ぶ彼女、フランス語を学ぶ私) et dont nous résumons ici les principales données. Il s'agit aussi d'un événement linguistique mais qui a une portée plus globale que le précédent.

[49] Nana effectue son voyage en France à la fin du premier semestre de sa deuxième année.

Shoko propose une comparaison entre elle et une étudiante française apprenant le japonais. D'après cet exemple, nous devinons que les étudiants français servent, si nécessaire, d'étalon de mesure en matière de performance linguistique car un jeu de miroirs se met en place. Dans cet exercice, Shoko évalue de manière très positive les performances linguistiques de son interlocutrice d'un soir (à la fin du séjour). Celle-ci explique qu'elle a séjourné au Japon l'année précédente et qu'elle a pris des cours : elle a alors travaillé le vocabulaire et la grammaire. Notons cependant que l'appréciation de Shoko porte sur les performances à l'oral (dans l'échange) de son interlocutrice.

Cette rencontre fait prendre conscience à Shoko, de manière assez forte, que lorsqu'elle veut parler, elle se demande non pas de quoi elle va parler mais ce qu'elle peut dire. Ainsi, elle considère que son vocabulaire est pauvre et estime que compter sur la « compréhension du cœur » autrement dit sur l'interprétation de paramètres non linguistiques a ses limites. Toutefois, si elle rapporte que cette étudiante française « a souffert » de ses efforts linguistiques, jusqu'à en avoir mal à la tête, elle n'imagine pas une seule seconde que le stage qui se termine était aussi un moment pour faire la même chose, c'est-à-dire un moment privilégié pour investir dans l'apprentissage de la langue…

Son propos change de direction et elle bifurque vers la difficulté des échanges « interculturels » (entre cultures différentes), tout en estimant qu'ils sont une chance. Elle prend alors comme exemple le thème du rapport qui tourne autour de la comparaison de villes japonaises et françaises et se dit que cet exercice de comparaison qu'elle effectue entre Cergy et Sakai lui permet au final de mieux comprendre Sakai, comme si l'observation et les analyses en jeu étaient orientées vers un but défini d'avance par celui qui regarde et non pas laissées à découvrir par la seule dynamique de la chose vue[50].

En passant par cet exemple de comparaison des villes, elle souhaite insister sur le fait qu'avoir « vu » une autre langue lui permet de comprendre l'importance de la langue en soi et de revenir à la langue comme moyen d'ouvrir le regard sur le monde[51].

---

50 Notons au passage que ceci recoupe notre précédente analyse sur l'implication dans l'environnement spatial.

51 Par ailleurs, la dernière réflexion de la conclusion incite à penser que Shoko propose de fermer le cercle de l'expérience de mobilité : le départ pour le stage semble être

Cet élan philosophique sur la langue sonne sans doute très joliment dans un rapport, mais dans les faits rapportés juste à son retour, Shoko montre finalement qu’elle n’a jamais réussi à atteindre le point où « la langue deviendrait possibilités » (言語は可能性だろう). Non seulement au moment du bilan, elle restreint les lieux d’apprentissage à la salle de classe où elle dit qu’elle a laissé passer sa chance de prendre la parole malgré les techniques des enseignants pour faire parler tout le monde, mais elle l’explique par un manque de confiance dans ses capacités à s’exprimer à l’oral dû pour elle à son manque de vocabulaire…

fragment 8–52

研修の反省

授業中になかなか積極的に発言することができなかったことが第一の反省だ。自分の会話力に自信がないから発言しづらく、そうやって話すことを遠ざけてしまうと、さらにしゃべる機会を失うという悪循環だ。もちろん、先生は皆が同様に発言できるよう配慮して下さり、発言の少なさで授業に充実感を得られなかったと言うことは全くなかったので、その点では良かった。

研修の感想

[…]

肝心のフランス語はと言うと、正直に言うとかなりのレベルアップをしたわけではない。でも学校の授業をただうけるのと実際生のフランス語と接することは全然違い、少しは聞けるようになったと思う。何よりの収穫はフランス語をもっと勉強したいと思えるようになったことだと思う。フランス人学生の中でもすごく日本語が達者な子が何人もいた。その子たちの話しを聞くと必死で語学を頑張っていることや、日本に来てみたいとかを一生懸命話してくれ、純粋に刺激をうけた。フランス語で話そうとすると、どうしても自分の持つボキャブラリーが少なすぎて、その中から選びとるとなると本当に短文しか出なくて歯がゆい思いを何度となくした。[…]

Ce qui aurait pu être amélioré :

Mon premier regret, c’est de ne pas avoir pu dans l’ensemble prendre la parole activement au cours. Comme je n’avais pas confiance dans mes capacités à parler, c’était difficile de prendre la parole, et de cette manière, le fait de parler s’est éloigné, et de nouveau, j’ai encore perdu des chances de parler, et c’est un cercle vicieux. Bien sûr, les professeurs ont bien fait attention à ce que tous puissent prendre la parole de la même manière, et il n’y a jamais eu

---

un éloignement de sa culture et de sa société d’origine mais en fait il permet de s’en rapprocher. Nous revenons sur ce point dans le chapitre suivant.

de cours où, à cause du manque de prise de parole, je n'ai pas pu me sentir satisfaite, donc sur ce point, c'était bien.

[…]

Impressions du stage :

À propos du français qui est fondamental, honnêtement, je ne peux pas dire que mon niveau ait augmenté significativement. Mais, suivre simplement des cours à la fac[52] et rencontrer le français vivant dans la réalité, c'est complètement différent, et je crois que j'ai fini par comprendre un peu. Plus que tout, ce que j'ai récolté, c'est je crois, l'idée que je veux étudier le français encore plus. Parmi les étudiants français, il y en avait plusieurs qui se débrouillaient bien en japonais. Quand j'ai écouté ces étudiants, leur très grande motivation pour la langue et leur envie de venir au Japon, etc., qu'ils ont exprimées, ça m'a stimulée avec simplicité. Et quand j'ai voulu parler français, comme le vocabulaire que je possède est toujours trop peu important, quand je choisis [quelque chose] là-dedans, je ne peux vraiment que faire des phrases courtes, et plusieurs fois cette pensée m'a irritée. (Shoko 2008 enquête RI)

Si la question de la langue *travaille* bien Shoko, le cercle vicieux qu'elle mentionne s'applique au fait de ne poser avant tout acte linguistique actif des connaissances en vocabulaire *suffisantes* alors que c'est l'activation des connaissances à quelque niveau que ce soit dans une perspective communicative qui permet de leur donner vie et de les faire grandir. Finalement, malgré ses dires, nous ne voyons pas Shoko s'impliquer plus qu'avant dans son apprentissage, nous ne lisons aucune mention de déclic : nous l'entendons exprimer des regrets.

Or l'incapacité de Shoko à voir le stage dans les activités de classe et dans les rencontres à l'extérieur comme la chance à saisir dans sa vie d'apprenante de français se lit un peu partout dans les écrits de restitution du retour : le manque de vocabulaire (Minako 2007 brochure ; Nana 2007 rapport UV et brochure ; Takako 2007 brochure ; Yoko 2007 brochure ; Yayoi 2007 rapport UV et brochure ; Kikue 2008 journal de bord et enquête RI ; Kimiko 2008 rapport UV, brochure et enquête RI ; Naoko 2008 enquête RI), quelquefois les connaissances de grammaire, expliqueraient toutes leurs difficultés linguistiques et leurs regrets exprimés (Isako 2008 enquête RI ; Koko 2008 enquête RI ; Tamako 2008 enquête RI)…

52 Elle compare ici les cours au Japon et le français en France.

Si le stage n'apparaît pas un lieu d'apprentissage de la langue, sauf exceptions comme Moe (2007), Tamako (2008), Satomi (2008) qui signalent le rôle des étudiants français dans leurs acquisitions de nouveaux savoirs linguistiques, peut-être de nouveaux savoir-faire, nous pouvons nous demander pourquoi cela n'est pas possible[53]. Mariko nous offre une possibilité d'explication :

> fragment 8–53
>
> 小さいころから、フランスは絶対一度は行ってみたい国だったので、今回フランス研修で初めてフランスに行くことができてとても嬉しかったです。フランス研修では、休日などにずっと行ってみたかったヴェルサイユ宮殿やモンサンミッシェル、ルーブル美術館、ディズニーランドなどの観光名所に行ったことが一番印象に残っています。
>
> Depuis toute petite, comme la France était un pays où je voulais absolument aller, comme cette fois-ci j'ai pu aller en France, j'ai été très contente. Pour le stage, ce qui me reste de plus fort comme impression, c'est les jours de congé où je suis allée à Versailles, au Mont-Saint-Michel, au Musée du Louvre, à Disneyland, etc., là où je voulais aller depuis toujours, dans ce genre de lieux touristiques. (Mariko 2007 brochure)

Mariko se montre très impliquée dans la dimension touristique de l'expérience de mobilité mais pas du tout dans la dimension linguistique, c'est-à-dire qu'elle a établi un classement de celles-ci avec dimensions principales et dimensions secondaires.

8.4.5 Traces d'implication du scripteur dans les suites du stage

Une fois de retour au Japon, les stagiaires ont la possibilité de poursuivre l'expérience de mobilité… ou de la clore.

Les fragments discursifs qui font référence au premier cas et que nous détectons dans les écrits de restitution du retour, et aussi quelquefois en fin de journal de bord, décrivent différents cas de figure :

– les fragments discursifs à motif d'intention d'apprentissage : ce sont les plus nombreux. Le scripteur annonce que désormais, il va continuer sinon se mettre à étudier le français (Kenta 2007 rapport

53 Et à quelles conditions cela le serait. Toutefois, nous laissons la seconde question momentanément en suspens.

UV ; Takako 2007 rapport UV ; Yayoi 2007 rapport UV ; Yoko 2007 rapport UV ; Akira 2008 enquête RI ; Chiaki 2008 enquête RI ; Emiko 2008 rapport UV ; Kikue 2008 rapport UV + enquête RI ; Maki 2008 rapport UV + enquête ; Satomi 2008 rapport UV ; Shizue 2008 rapport UV+ enquête RI ; Shoko 2008 rapport UV ; Tamako 2008 rapport UV ; Yoko 2008 enquête RI) ou d'autres choses (l'anglais par exemple, ou quelque chose de non précisé) (Yoko 2007 rapport UV ; Chiaki 2008 rapport UV + enquête RI ; Maki 2008 rapport UV+ enquête RI ; Yoko 2007 rapport UV ; Momoko 2008 enquête RI ; Shizue 2008 enquête RI ; Shoko 2008 enquête RI) :

fragment 8–54

日本に帰ってきて、大きく変わったことはやはりフランス語やフランスのことをもっと学びたいという意識であろう。

De retour au Japon, ce qui a grandement changé, ça serait, en fin de compte, la conscience d'étudier plus le français et les choses de France. (Kenta 2007 rapport UV)

– les fragments discursifs à motif relationnel : le scripteur rappelle qu'il garde des liens ou qu'il souhaite les garder avec les personnes rencontrées pendant le séjour en France (Kenta 2007 rapport UV ; Rena 2007 journal de bord ; Kikue 2008 rapport UV, enquête RI ; Yoko 2008 enquête RI) ;
– les fragments discursifs à motif viatique : le scripteur envisage un nouveau voyage en France, mais dans une temporalité non précisée (Ken'Ichi 2007 rapport UV ; Nana 2007 rapport UV ; Rena 2007 rapport UV ; Yoko 2008 enquête RI ; Kumiko 2008 enquête RI ; Akira 2008 enquête RI ; Norio 2008 enquête RI ; Yuichi 2008 enquête) ;
– les fragments discursifs de transmission d'expérience : le scripteur veut inciter d'autres étudiants à partir (cas de Tamako 2008 rapport UV, enquête RI et de Yuichi 2008 enquête RI ; Kayako 2007 brochure/atogaki) mais aussi va la *raconter* à ses proches, à ses amis. Nous le devinons dans des traces laissées dans la restitution du séjour ici et là dans les mentions des photos prises (Ken'Ichi 2007 journal de bord ; Moe 2007 journal de bord ; Nana 2007 journal de bord ; Yoko 2007 journal de bord, rapport UV), des souvenirs achetés (Michiko 2007 brochure ; Moe 2007 journal de bord ; Nana 2007 rapport UV ; Rena 2007 journal de bord ;

Chiaki 2008 journal de bord ; Kanae 2008 texte brochure ; Kikue 2008 journal de bord ; Kimiko 2008 journal de bord ; Momoko 2008 journal de bord ; Satomi 2008 journal de bord ; Shizue 2008 journal de bord ; Yuichi 2008 journal de bord ; Yukari 2008 journal de bord) ;

– les fragments discursifs à motif biographique : le scripteur évoque son envie de garder vif le souvenir de son séjour dans son existence future (Ken'Ichi 2007 rapport UV ; Nana 2007 rapport UV ; Rena 2007 rapport UV ; Takako 2007 rapport UV ; Momoko 2008 rapport UV ; Satomi 2008 rapport UV, enquête RI ; Shizue 2008 rapport UV ; Tamako 2008 rapport UV ; Yuichi 2008 rapport UV ; Momoko 2008 enquête RI).

Cette catégorie de fragments discursifs joue aussi une autre fonction : celle de faire basculer l'expérience de mobilité d'une situation du même nom contrôlée par l'institution, donc aux dimensions publiques, vers une situation contrôlée par le scripteur lui-même, donc privée.

Cette transition vers l'écriture figurée de la clôture institutionnelle du stage par les stagiaires se manifeste à notre avis dans les passages des remerciements : remercier, c'est reconnaître ce qu'on doit, sa dette sociale (Kerbrat-Orecchioni, 1997, 1998)[54] :

fragment 8–55
だから、このことに気付くきっかけを与えてくれた今回の研修には本当に感謝し、参加出来たことを誇りに思っている。そして、研修はこれで終了したわけだが、この思い出のセルジーに是非いつの日かまた行きたいと思う。

Donc, je suis reconnaissante d'avoir remarqué tout cela grâce au stage de cette fois-ci, et je pense que je suis fière d'avoir pu participer. Et puis, le stage se finit avec ça, mais, un jour, je suis sûre que je retournerai dans ce Cergy de mes souvenirs. (Rena 2007 rapport UV)

54 Il faudrait cependant apporter des nuances à l'analyse généralisante de C. Kerbrat-Orecchioni sur l'usage et le non-usage des remerciements au Japon (repris aussi dans Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). « Système linguistique et ethos communicatif », *Cahiers de praxématique*, n° 38, document 2 : <http://praxematique.revues.org/540>).

8.5 Traces d'insertion et d'implication du scripteur dans les restitutions, un bilan ou des expressions de rapports à l'expérience de mobilité

Le degré d'insertion et d'implication du scripteur dans les restitutions et dans l'expérience de mobilité peut être schématisé dans les deux documents suivants (doc. 10 « Esquisse générale de la situation d'expérience de mobilité courte du côté de l'institution académique : cadres, objectifs, formations attendues ») et doc. 11 « Esquisse de l'appropriation de l'expérience de mobilité courte par les stagiaires »).

Le premier[55] (doc. 10 « Esquisse générale de la situation d'expérience de mobilité courte du côté de l'institution académique : cadres, objectifs, formations attendues ») reprend les formes données à l'expérience de mobilité courte par l'institution. Celle-ci encadre à tous les niveaux les contenus du stage de langue et de culture qu'elle organise : elle détermine et légitime les durées, périodes, rythmes, lieux, activités possibles à la fois en amont, pendant et en aval. Elle anticipe aussi à travers des objectifs des résultats possibles pour ses étudiants ; elle peut les formater à son rôle en en faisant une formation spécifique qui apparaît cependant double : à la fois purement académique mais aussi plus personnelle, comme une ouverture humaniste (cf. fragment 9–6) :

D'une certaine manière, elle minimise le fait que le stage se déroule *en France*, c'est-à-dire dans un pays dont les caractéristiques artistiques et esthétisantes sont surdimensionnées dans l'imaginaire japonais commun, et qu'il se déroule *à l'étranger*, c'est-à-dire dans une aire de représentations dominées par les difficultés et les dangers.

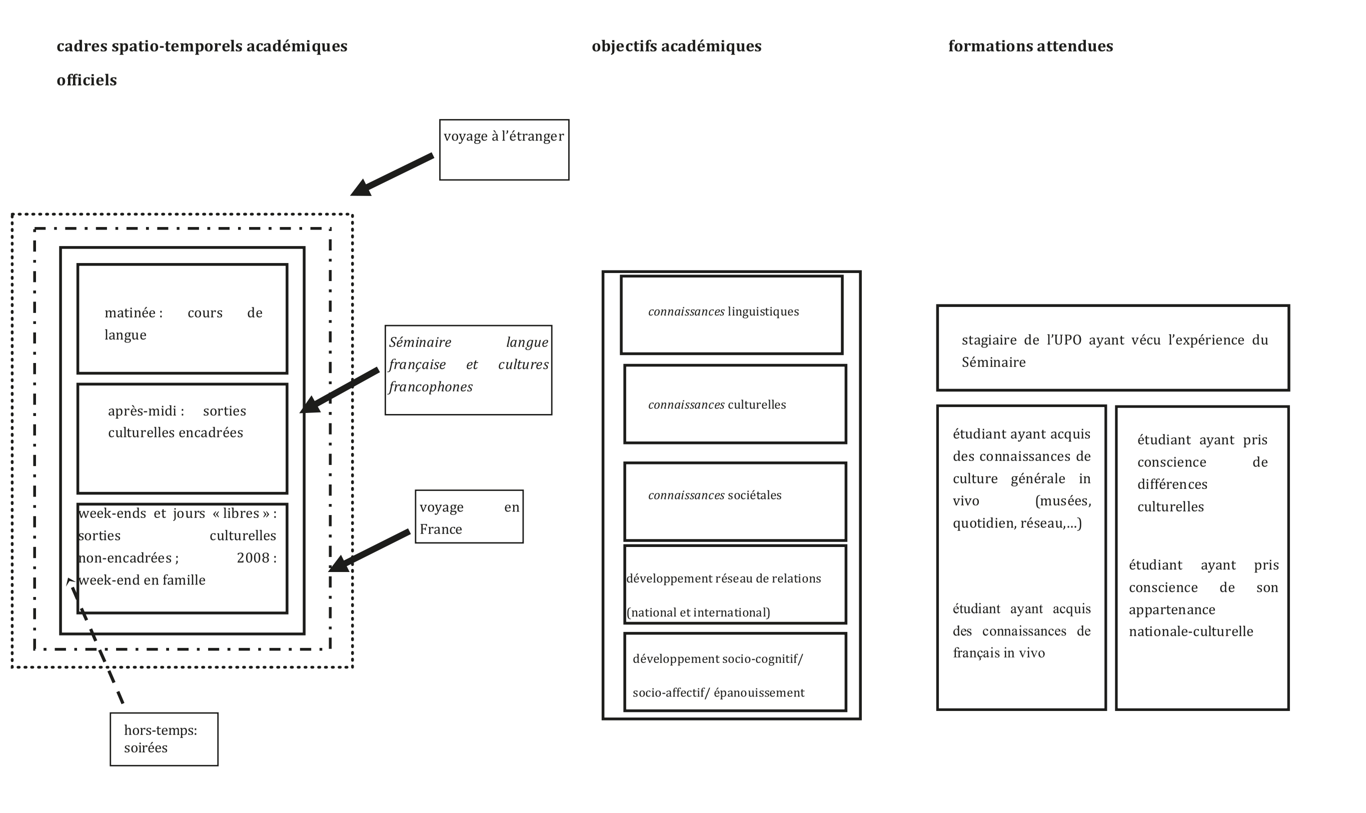
Par ailleurs, nous voudrions insister sur la complexité autrement dit sur l'interdépendance existant entre tous les éléments de cette situation d'expérience de mobilité courte conçue par l'institution, dont cette dernière envisage de modifier les dimensions dans certaines directions au fur et à mesure que l'expérience de mobilité se déroule dans le temps. La formation qu'elle espère faire acquérir en aval à ses étudiants ne peut

[55] Il a été construit à partir de l'analyse des préfaces et postfaces rédigées par l'enseignant responsable de l'UV pour la brochure *Paroles des stagiaires* et des guides du stagiaire réalisés par le CILFAC.

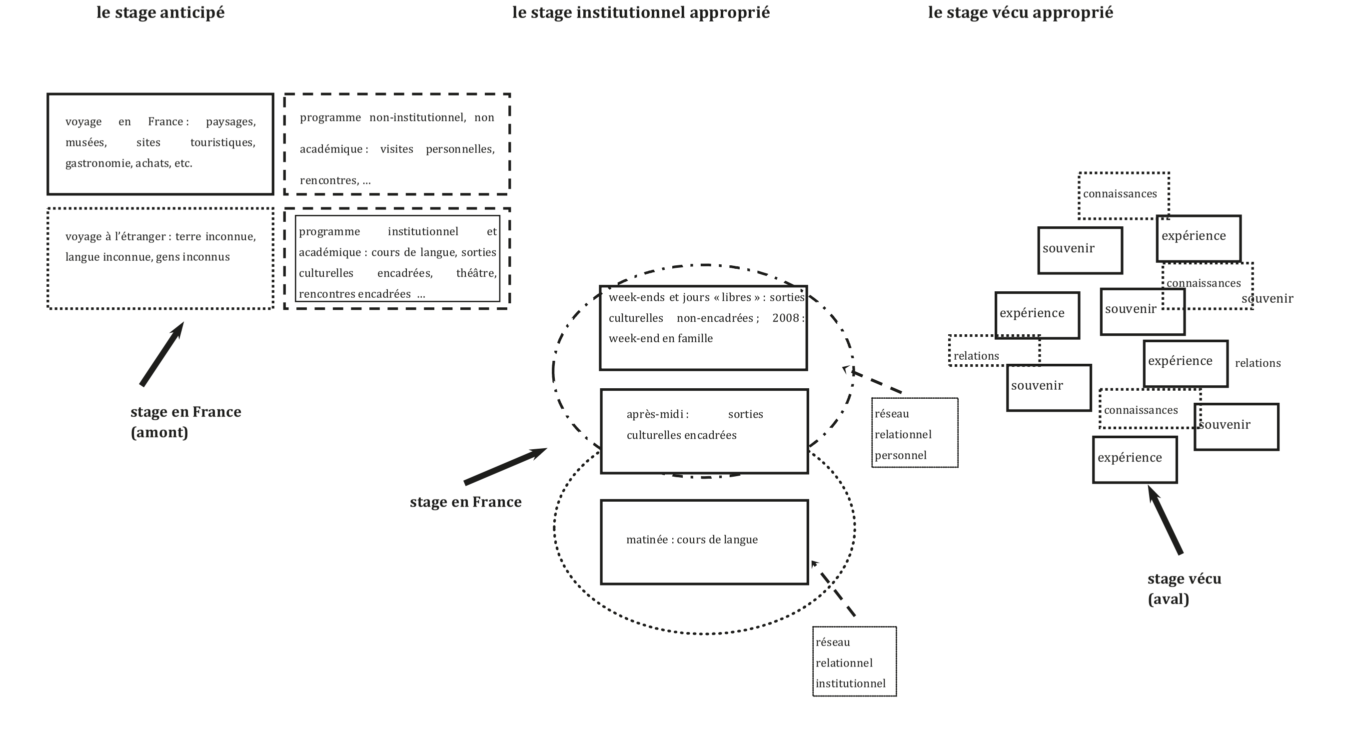
prendre forme que dans des cadres bien délimités en amont (quitte à les agrandir, les assouplir, les rapetisser ensuite au besoin) et en tant que produit total.

De leur côté (doc. 11 « Esquisse de l'appropriation de l'expérience de mobilité courte par les stagiaires »), les étudiants s'installent dans une première situation d'expérience de mobilité (ou premier état d'une communauté discursive spécifique sur la mobilité courte) mais d'une part en *dégroupant* les éléments qui avaient été reliés entre eux par l'institution et en leur donnant un ordre de priorité : même si le désir de langue est revendiqué avant le départ, celui de pouvoir accéder à des lieux touristiques symboliques célèbres leur donne l'énergie nécessaire et suffisante pour partir (fragments 7–11 A-C ; 7–12). Ensuite, ils ne cessent de parcelliser leur expérience de mobilité en effectuant un classement par degré d'importance, par degré d'intensité : oui, suivre des cours de français peut se révéler agréable, mais sortir avec des étudiants français, combien davantage ! Ils accumulent alors non pas seulement des connaissances de nature diverse, mais aussi en se créant un réseau secondaire de relations, des souvenirs et des « expériences au jour le jour » (*taiken*), qu'ils insèrent sous forme de fragments et de manière très hétérogène dans leurs écrits de restitution (cf. doc. 8 « Fragments thématiques dans la situation d'expérience de mobilité »). À ce niveau-là de lecture et d'analyse de notre corpus, leur expérience de mobilité apparaît encore très éclatée et foisonnante, mais s'y arrêter serait considérer que la conception de l'expérience de mobilité de l'institution et des stagiaires ne coïncident pas, n'ont pas grand-chose en commun. Or, malgré tout, les stagiaires sont en situation dialogale avec la première et reprennent les éléments avec lesquels l'institution académique a commencé à construire la situation d'expérience de mobilité (et pas seulement lorsqu'elle leur demande de rédiger un rapport, de réfléchir sur tel ou tel point, de noter telle ou telle différence, ce que les stagiaires font aussi). Le désordre des fragments de leur restitution n'est qu'apparent.

La troisième partie de notre analyse tente de le démontrer.



Doc. 10 Esquisse générale de la situation d'expérience de mobilité courte du côté de l'institution académique : cadres, objectifs, formations attendues



Doc. 11 Esquisse de l'appropriation de l'expérience de mobilité courte par les stagiaires

CHAPITRE 9

L'EXPÉRIENCE DE MOBILITÉ COMME MISES EN SCÈNE DE SOI, POUR SOI ET POUR LES AUTRES À TRAVERS DIVERSES MODALITÉS D'ÉCRITURE

Après avoir examiné tour à tour les questions de la constitution du matériau graphique, des dimensions et des orientations de la situation d'expérience de mobilité, des traces de l'insertion et de l'implication du scripteur, il nous faut nous intéresser à celle de la manière dont les formats d'écriture, tout en participant à la délimitation de son aire d'extension, accueillent l'expérience de mobilité que restituent les stagiaires, sur prescriptions et fond d'attentes enseignantes, et deviennent des instances médiatrices du social (Schneuwly et Dolz, 1997 ; Bernié, 2002). Il s'agit d'observer les traces d'un triple mouvement ayant existé entre les possibilités d'écriture induites par les genres des formats, celles spécifiques à l'expérience de mobilité en jeu dans les séjours à Cergy en 2007 et 2008, d'après le pôle prescripteur, et celles issues du vécu de ces séjours, sachant que l'orientation des productions se fait en direction du/des lecteur(s).

Quatre formats d'écriture sont sollicités dont les attributions fonctionnelles générales, en contexte académique, peuvent être les suivantes :

- le portfolio : un outil pour une évaluation qualitative mais aussi quantitative quelquefois ;
- le journal : un outil pour travailler de manière qualitative des compétences réflexives (Cadet, 2007 ; Gohard-Radenkovic et Rachedi, 2009a ; Gohard-Radenkovic, Pouliot et Stalder, 2012) ;
- l'enquête : un outil pour une évaluation qualitative (ou quantitative) d'un dispositif ;

– le rapport : un outil pour une évaluation de la maîtrise de compétences discursives académiques (Iwaisako, 2000 ; Kono, 2002 ; Kinoshita, [2000] 2007 ; Murasawa, 2010).

D'un point de vue textuel, seul le journal semble permettre un développement narratif. Les autres genres favorisent l'explicatif, l'argumentatif, l'expositif, en bref non pas le déroulement des faits et des événements suivant une configuration temporelle éprouvée (Ricœur, 1983–1985) avec mise en intrigue mais un inventaire de ces derniers (même si présentés de manière organisée).

Que deviennent ces quatre outils, d'un point de vue institutionnel, dans le cadre de l'expérience de mobilité à Cergy ? Pour le savoir, nous avons examiné les textes et discours produits par l'enseignant japonais en charge de l'évaluation de l'UV « kaigai internship », en particulier sous forme de préfaces et de postfaces pour la brochure *Paroles des stagiaires* (les prescriptions afférentes à l'enquête du Bureau des relations internationales ne nous étant pas connues).

À partir de ce point, nous cherchons à montrer ensuite, comment, à certains moments, les scripteurs respectent tout à la fois ces prescriptions et attentes institutionnelles et académiques et, à d'autres, les ignorent : dans l'un et l'autre cas de figure, ils se saisissent des formats d'écriture pour se mettre en scène dans et à travers la restitution de leur expérience de mobilité. C'est autour de la question de la *valorisation* de cette expérience de mobilité, c'est-à-dire de son inscription dans le social, que l'une et l'autre démarche d'écriture apparaissent totalement compatibles et non pas opposées.

Ces traces dévoilent alors des tendances au resserrement et au figement des contenus à l'intérieur des formats qui s'imposent aux scripteurs et des glissements, produits par ces derniers, hors de ces limites institutionnelles et académiques provoquant de nouvelles formes possibles des genres de restitution de l'expérience de mobilité.

Cette nouvelle approche des écrits de restitution se construit autour de l'appréhension de leur globalité, c'est pourquoi nous avons relevé les termes par lesquels les stagiaires tentent de synthétiser leur expérience, à commencer par celui de stage, et ceux qu'ils utilisent pour caractériser leur activité d'écriture.

Les données sont analysées et interprétées comme étant deux modes possibles de restitution mais aussi de rapport à l'expérience de mobilité, l'un s'inscrivant dans le courant de l'existence subjective d'un individu,

relève du *récit* avec mise en intrigue et configuration narrative (Ricœur, 1983–1985), l'autre, toujours sous forme de traces en plein, comme un ensemble d'épisodes descriptifs s'accumulant, telle une compilation. L'un et l'autre de ces modes de restitution fonctionnent aussi en creux comme *capital narratif* (Gerber, 2012), fait à la fois d'ajustements à des principes de fonctionnement d'une société donnée (représentations, rôles, etc.) (Lepetit, [1995] 2013) et à leur appropriation, réactualisant le mouvement centripète de la première hélice kaufmanienne (Kaufmann, 2008, p. 169). Dans l'une ou l'autre des options choisies et mises en œuvre, la nature semi-publique des écrits de restitution oblige les scripteurs à lire leur expérience, et ce quelle que soit le degré d'intensité de celle-ci et leur savoir-faire à l'exprimer, comme une réussite.

9.1 L'écriture et les écrits de restitution : un moyen institutionnel pour valoriser l'expérience de mobilité

Les prescriptions de l'enseignant en matière d'écriture ne sont connues que partiellement et concernent :

– le journal de bord ou kenshu kiroku (研修記録)/*Portfolio* : il convient d'y noter, au jour le jour – l'espace scripturaire est prédécoupé à cet effet – les expériences (*taiken*) faites, comme le suggère la mention « taiken-nisshi » (体験日誌) en page 10 du document. Le scripteur paraît donc tenu à la régularité et incité à personnaliser son écriture quotidienne, du moins dans un premier temps. Des éléments de prescription concernant le rapport laissent toutefois ensuite entrevoir que le décor pour planter ces expériences est de fait orienté dans une perspective différenciatrice et comparatiste ;
– le rapport ou « kenshu hokokusho » (研修報告書) : il doit « expliquer plus concrètement et rendre compte des contenus pratiques du stage » (実習内容をより具体的に説明、報告する, *Portfolio*, p. 11). En 2008, les prescriptions s'éloignent du programme institutionnel avec ses plages aux horaires dédiées à la langue, à la culture et proposent un thème de réflexion : « Dans le rapport, vous écrivez sur vos observations des différences entre Cergy et la ville de Sakai, sur les différences entre l'urbanisme de Paris et d'Osaka » (cf. « Les supports de restitution de l'expérience de mobilité du premier cercle », mail du 6 octobre 2008). Il ne

s'agit peut-être plus alors de *raconter* le stage à partir de soi, individu faisant des expériences directes subjectives, mais de décrire, voire d'expliquer à partir d'observations *in situ* des éléments factuels qui seront considérés comme caractéristiques des villes où on a séjourné. L'exercice d'écriture attendu fait appel alors à différents processus intellectuels et cognitifs : observer, questionner, mettre en opposition et en relation, différencier, rapprocher, synthétiser, analyser et expliquer peut-être, mettre en forme, rédiger, etc.

– la brochure : les contenus[1] fournis par les étudiants sont justifiés *a posteriori* par des questions, deux en 2007, trois en 2008, qui portent d'un côté sur ce qui a été expérimenté (*taiken*) et sur ce qui a été appris, et de l'autre, sur ce qui a été vu, (res)senti, appris. Il s'agit d'une demande d'écriture en compte rendu. La brochure 2008 rappelle de manière officielle que le stage avait des objectifs académiques : observation des villes françaises et comparaison avec les villes d'Osaka et de Sakai, et que cet exercice avait aussi pour fonction de réfléchir de manière personnelle à la possibilité d'en retirer quelque chose (d'en apprendre quelque chose).

L'analyse des prescriptions nous amène à penser que l'enseignant entend profiter et faire profiter à ses étudiants de ces formats de restitution à différents niveaux.

Certes, ces justifications de la valeur des contenus des restitutions, dans leur dimension non narrative, se font *a posteriori*[2], mais elles paraissent assez réalistes et acceptables pour que l'enseignant s'en serve afin d'être entendu et afin de convaincre les lecteurs de la brochure (et plutôt les lecteurs non étudiants). Nous considérons donc ces commentaires comme relevant d'un discours normé de l'institution académique[3].

---

1 La moitié d'entre eux en 2008 se confond avec les restitutions classées dans la catégorie « rapport ».

2 Nous ne savons pas non plus jusqu'où l'enseignant est lui-même intimement convaincu de son discours, mais l'exposant en public, il ne fait aucun doute qu'*il croit* qu'il peut être reçu positivement par les lecteurs : sa face est en jeu. Par ailleurs, intervenant dans la manière dont doivent être lues les productions des stagiaires, il assume son rôle d'intermédiaire protecteur entre les étudiants qui se sont confiés à sa responsabilité et « la société ».

3 Dans la postface du recueil des écrits de restitution de 2006, l'enseignant japonais responsable du séjour insiste plus que les deux années suivantes sur les rencontres et les liens qui se sont créés entre stagiaires et étudiants français pendant la durée du séjour.

Notons que l'orientation de la lecture des productions se rencontre aussi dans la brochure 2007, mais la dimension académique des textes recueillis ne semble pas y avoir de très grande importance[4]. L'enseignant est lui aussi totalement pris par la question du succès des représentations théâtrales dont il a été l'initiateur.

9.1.1 Les attentes et orientations fonctionnelles des écrits dans une perspective de restitution académique modèle

Les fragments d'expérience de mobilité recueillis s'inscrivent dans une certaine amplitude fonctionnelle définie par des contraintes externes et internes. La perspective orientée sur les formats inclut non seulement la question des mises en mots possibles mais aussi celle de la diffusion auprès d'un lectorat. Il convient de signaler aussi que certains des écrits constituent des éléments soumis à évaluation. Notons que la compréhension de cette amplitude fonctionnelle n'est rendue possible que par la prise en compte de la dimension temporelle : à la fois effectuation du séjour et ancrage des écritures à différents moments.

9.1.1.1 *La double perspective fonctionnelle construite du* Portfolio *: archivage et témoignage*

Les premières pages du *Portfolio*, que nous désignons par le terme « portfolio »[5], fonctionnent différemment de celles réservées à l'écriture du journal de bord.

Elles constituent un lieu d'enregistrement et de celui qui fait l'expérience et de ce qu'il expérimente. La première page accueille des éléments « porte-identité »[6], les deux suivantes en reprennent encore

[4] La phrase de conclusion de sa préface est : « En incluant cette joie [N.B. Il s'agit de la joie ressentie à l'issue des représentations théâtrales], je serais très heureux qu'on puisse lire [les productions] ci-dessous comme saisissant la très grande capacité à l'observation des étudiants et leur capacité d'assimilation » (その喜びも含めて、以下、研修生の旺盛な観察力や吸収力が掴み取ったものを読み取っていただければ幸いです) (brochure 2007, p. 2).

[5] Pour mémoire : elles comprennent une fiche de renseignements, des tableaux de recensement d'activités, un questionnaire de retour de stage.

[6] Dans un autre contexte, L. Cadet aboutit au même point : « Dans ce sens, l'inscription du nom et du prénom des étudiants en haut de la première page n'est pas seulement porteuse de la dimension académique, elle évoque aussi la dimension de l'écriture autobiographique » (Cadet, 2007, p. 43).

quelques-uns, demandent des éclaircissements sur le déroulement du séjour (jour, lieu, activité, durée) avant que ne s'ouvre le journal de bord proprement dit.

Cet enregistrement peut s'envisager à deux niveaux, d'une part du point de vue de la structure interne comme un lieu d'inventaire de dates, de faits, et du point de vue de la structure externe comme un relevé de contextes de déroulement d'une ou de plusieurs histoires (au Japon, à l'étranger) à travers les traces de remplissage ou non, le souci ou l'absence des détails de mise en scène de soi, etc.

Paradoxalement, son remplissage ne peut se faire qu'en deux temps, en amont et en aval. Cette dernière activité, quand elle est faite, s'effectue très vraisemblablement après vérification dans les traces d'écriture au quotidien du journal de bord. Dans un premier temps, le *Portfolio*, et plus spécifiquement dans sa partie « portfolio » semble donc proposé aux stagiaires comme un lieu d'archivage d'éléments structurant l'expérience de mobilité.

Nous remarquons aussi que cet inventaire de dates et de faits, quand il concerne directement le séjour, se confond avec des marques de « j'y étais » (Dulong, 1998). Interpréter les éléments inscrits dans les pages du « portfolio » à remplir au retour comme des mentions de « j'y étais », c'est, par extension, reconnaître une fonction de témoignage potentiel à ce format écrit de restitution (nous incluons alors les pages du journal de bord). Nous devons ainsi considérer l'ensemble comme un creuset où se dépose et se forme matière à témoignage. Nous pouvons supposer alors son utilisation ensuite, dans une relation de continuité, pour le rapport de l'UV et pour le texte de la brochure « Paroles » servant alors peut-être à les construire.

9.1.1.2 La perspective fonctionnelle induite du Portfolio *: le glissement vers la « confession » autobiographique*

Nous devons apporter une nuance à l'idée de l'appréhension du *Portfolio* pensé à l'origine comme document de recueil de témoignages sur l'expérience de mobilité. En effet, la présence d'un lectorat paraît être la condition d'un épanouissement plein de la fonction de témoignage[7].

[7] Curieusement, R. Dulong (1998) n'aborde pas cet aspect de la question du témoignage mais il semblerait qu'il opte pour un public élargi, comme le suggère ce passage : « En plus <u>des personnes</u> directement concernées par ce qui s'est passé, vous

Autrement dit, témoigner oblige de manière sous-entendue à ce que la parole soit entendue ou lue par plusieurs.

Or le *Portfolio* accueille des écrits de restitution qui ne sont lus que par l'enseignant en charge de l'UV[8] et cette donnée modifie, nous semble-t-il, leur fonction testimoniale potentielle sous forme pleine, de la même façon que le proclame l'adage *testis unus, testis nullus*. L'unicité du récepteur change la nature fonctionnelle de la production. Elle crée un climat d'intimité, propice à certains épanchements. Les notations quotidiennes qui s'écartent de la simple notation « mémo », perdant de leur « officialité », ne se rapprochent-elles pas alors d'une sorte de confession d'inspiration littéraire et s'inscrivant, en toute modestie, dans la lignée de journaux *intimes* célèbres ou non (Keene, 1998, 2003)[9] ?

Ainsi devons-nous peut-être considérer ces *Portfolios* comme des lieux de témoignage à portée restreinte voire comme des lieux de confession – mesurée – autobiographique.

9.1.1.3 La perspective fonctionnelle du rapport UV avec thème d'écriture imposé : la transmission de savoirs

La structure du rapport académique demande de canaliser les afflux de sensibilité. Mieux, cette dernière devrait, suivant les canons du genre, en être exclue (cf. Kono, 2002 ; Kinoshita, 2007 ; Murasawa, 2010). Dans ce cas, ce format de restitution devient lieu d'un recensement de savoirs sur la société du pays d'accueil. Le thème de réflexion incite à ce que le scripteur fasse part de capacité d'observation, de mise en relation des faits, d'analyse. Il permet l'expression d'une prise de distance par rapport à quelque chose d'extérieur au scripteur (la société d'accueil) et demande que l'ensemble soit justifié, si possible avec des éléments perçus comme « neutres » : les chiffres, les pourcentages. Au cœur de ces écrits devraient être les savoirs acquis lors du séjour à la fois comme

---

le racontez à vos proches, éventuellement à des étrangers, en sachant à l'avance que le récit enclenchera leur intérêt » (p. 175). Les mots soulignés le sont par nous.

8 Il est impossible de savoir si les étudiants se sont montrés les uns aux autres leurs productions.

9 Nous pensons ici à l'œuvre de Sei Shônagon, « Notes de chevet » ((1985) traduit par A. Beaujar Paris, Gallimard) ou encore aux *Confessions* de J.-J. Rousseau, bien qu'il s'agisse d'un auteur occidental (cf. Robin, 2014a, p. 101) ou bien encore à saint Augustin.

ensemble à transmettre à *la* société d'origine, et comme… attestation d'un apprentissage.

9.1.1.4 La perspective fonctionnelle du rapport UV sans thème d'écriture imposé ou respecté : une autre catégorie de « confession » autobiographique ?

Lorsque la forme académique ne se trouve pas respectée, ce qui se produit un certain nombre de fois sur les deux années de notre corpus, la mise à distance tend à échouer. L'écriture amène le scripteur dans ce processus décrit par R. Dulong où les émotions semblent déborder :

> Vous pouvez attester d'un épisode curieux de votre biographie, d'un spectacle pittoresque dans la rue, d'un geste peu banal, d'un mot d'enfant… Vous avez ressenti quelque chose – de la tendresse, de la compassion, de l'admiration[10] – en assistant à une péripétie, et ce sentiment vous pousse à en parler. En plus des personnes directement concernées par ce qui s'est passé, vous le racontez à vos proches, éventuellement à des étrangers, en sachant à l'avance que le récit enclenchera leur intérêt. (Dulong, 1998, p. 175)

Par ailleurs, le texte est adressé à un seul lecteur, comme pour le *Portfolio*. La perspective fonctionnelle du rapport s'en trouve modifiée et il tend à correspondre à de l'écriture intime, ramenant l'ensemble de l'écrit à une nouvelle « confession » autobiographique (toujours mesurée) ayant comme unité de mesure non pas la journée mais le séjour dans son entier.

9.1.1.5 La double perspective fonctionnelle du texte pour la brochure : témoignage et transmission d'expérience

Cependant, jusque-là, le public potentiel des productions écrites sur le séjour de mobilité reste extrêmement restreint : l'enseignant de l'UV « kaigai internship ». Du strict point de vue institutionnel et académique, les retours sur l'expérience de mobilité peuvent s'arrêter là. Il serait dommage cependant que ces derniers restent du domaine de la confidentialité. Car, il y a bien dans les discours des étudiants matière à témoigner, à attester du stage, de son (bon) déroulement, « à dire vrai » (Dulong, 1998, p. 147 sqq.). Pour que cela se réalise, il suffit de multiplier les lecteurs potentiels. Cet élargissement d'audience n'est rendu possible,

10 La liste des sentiments possibles n'est bien sûr pas close ici.

toutefois, qu'avec l'intervention des autorités académiques enseignante (création de la brochure elle-même *Paroles des stagiaires* et budgétisation, mise en page, recherche de l'imprimeur, distribution, etc.[11]) ou administrative qui reprend deux textes de ce support de restitution, puisqu'il s'agit spécifiquement de cet écrit-là, pour les mettre sur la page du Bureau des relations internationales du site internet de l'UPO.

Cette diffusion au-delà du cercle habituel de récepteurs se répercute alors sur la fonctionnalité pouvant être attribuée aux écrits. Désormais, il ne s'agit plus de valider et de légitimer l'ensemble du processus d'une expérience de mobilité mais de la transmettre : le recueil des *Paroles des stagiaires*, s'il n'est pas limité dans sa diffusion aux futurs stagiaires, leur est destiné ; les pages sur le site internet de même.

Le rapport pour les *Paroles des stagiaires* devient ainsi un lieu de transmission de connaissances générales sur le stage, sur ses dimensions spatiales et temporelles, sur ses contenus académiques ou non (logisitique), sur ses implications identitaires, etc., c'est-à-dire un écrit de témoignage. À ce niveau, l'autorité académique reconnaît aux stagiaires une prise de parole publique, et l'encadrant par une préface et une postface, fait émerger un cadre où des manières d'agir, des valeurs circulent, qui constitue le lieu par excellence de stabilisation de cette communauté discursive (Bernié, 2002) formée autour de l'expérience de mobilité.

9.1.1.6 La perspective fonctionnelle de l'enquête RI : le compte rendu

Rappelons que pour des facilités de lecture nous proposons de lire la demande faite par le Bureau des relations internationales, comme une enquête. Pourtant, le terme consacré en japonais pour désigner cette production écrite est « hokoku » (報告), soit compte rendu.

Il apparaît que dans les caractères qui forment le mot « rapport, compte rendu, exposé » en japonais, soit 報告 (*hokoku*), le premier kanji peut se lire sous la forme « mukuiru » (報いる) soit l'équivalent de « récompenser, payer de ». Il existe donc pour ce terme en japonais une nuance symbolique de « donner en échange de », une étymologie qui fait référence au « prix »[12].

---

[11] Dans le texte de sa postface (2007), Kayako remercie l'enseignant pour son travail après le stage.

[12] Dictionnaire Daijisen.

Or, par ailleurs, J.-P. Bernié (sans date) signale que « rendre compte, c'est toujours rendre des comptes » et la section étymologie du CNRTL confirme en l'accentuant cette dimension : « un compte » est à l'origine « [un] calcul, [une] quantité dénombrée », une « estimation ». Il faut noter en passant que le latin « computare » constitue aussi l'étymon de « conter » via le sens d'« énumérer »[13]. Rendre compte consiste donc à effectuer une activité de dénombrement.

Ainsi, il existe une homologie de dénomination entre le rapport pour l'UV « kaigai internship » et « l'enquête » des relations internationales qui explique des questionnements communs : mais la seconde ne serait-elle qu'un doublet du premier ? Nous faisons l'hypothèse que les comptes à rendre à l'enseignant et au personnel du Bureau des relations internationales ne sont pas identiques.

Le premier insiste sur les apprentissages possibles ou effectués durant le stage. Il est dans un de ses rôles assignés de gestionnaire et d'évaluateur des savoirs académiques.

De leur côté, les membres du Bureau des relations internationales prennent en charge l'organisation matérielle du stage, billet d'avion, réservation d'hôtel, par exemple. Mais par-dessus tout, ils représentent les co-acteurs de la mobilité qui ont encaissé les sommes à payer pour le séjour. Ne demanderaient-ils pas alors aux étudiants d'évaluer la prestation offerte à la manière d'une enquête de consommateurs s'intéressant au degré de satisfaction de clients[14] ? Autrement dit, ne s'agirait-il pas d'une enquête de satisfaction portant aussi bien sur le domaine du réel que symbolique ? Il y aurait alors une inversion du sens de l'évaluation, non pas d'un tiers vers les stagiaires, mais des stagiaires vers le Bureau des relations internationales.

Cette prescription comporterait alors en son sein le risque d'une évaluation totalement ou en partie négative tant sur la prestation réelle que sur la prestation symbolique, pouvant remettre en cause toute la structure organisationnelle. Ceci expliquerait alors pourquoi « cette évaluation » administrative commence par des questions identiques à celles du rapport exigé pour l'UV, demandant d'abord à l'étudiant de faire un retour sur soi dans le temps du stage (*hansei*/反省) avant d'en faire un sur l'expérience de mobilité dans sa globalité (*kanso*/感想).

---

13 Cf. les sections « étymologie » des entrées « compte », « compter », « conte », « conter » du Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales.

14 Notons que l'évaluation finit toujours par être positive.

Du témoignage au compte rendu, il y aurait disparition des « émotions » (Dulong 1998). Le compte rendu serait intrinsèquement de nature plus neutre, moins subjective que le témoignage, tout en permettant le dit du déroulement d'une action mais autoriserait en même temps une *appréciation* de l'expérience de mobilité, c'est-à-dire la fixation d'un prix pour la qualifier, l'estimation et la fixation de sa valeur.

9.1.1.7 La perspective discursive du journal de bord, du rapport « non académique », du texte pour la brochure : en faire un récit[15]

L'organisation du journal de bord est ouverte à une écriture quotidienne de faits et d'événements du quotidien (Romano, cité par Dosse, 2010) en *longueur.*

S'agit-il de récits au sens plein du terme avec une configuration narrative en trois parties et une mise en intrigue (Ricœur, 1983–1985) ? Nous savons que le récit n'a pas besoin de longueur pour exister : il peut se lire dans les productions à un niveau infra (celui d'une séquence (Adam, 2001a, p. 28)). Des scripteurs d'un journal de bord peuvent très bien adopter un déroulement tripartite et une sorte de mise en intrigue renouvelée à chaque journée qui passe, en particulier en début de séjour, d'autres omettre certains éléments temporels. Toutefois, si l'absence de ces éléments narratifs doit être considérée comme primordiale alors nous devons considérer ces fragments d'écriture journalière plutôt comme des ébauches de récit, ou des récits non aboutis.

D'un autre côté, le récit peut être attendu à un niveau méta, celui de l'expérience du séjour dans sa totalité. Cependant, cette remarque ne concerne pas seulement la perspective interne des productions pour le journal de bord : la structure narrative peut être plutôt apparente à leur niveau externe.

De plus, suivant que nous nous trouvions en face d'un rapport respectant les formes de ce genre de catégorie d'écrit académique ou devant un rapport où la mise à distance échoue, les perspectives discursives induites par cette catégorie d'écrit varient. Nous devons souligner que le basculement d'un style de rapport à un autre se trouve facilité par le fait que dans l'un ou l'autre des cas, il s'agit de demander au stagiaire de *rédiger*. De ce fait, le rapport UV tout comme le texte pour la brochure

---

15 Cette expression fait référence à la première partie du titre d'un article de M. Molinié (2005b).

qui lui est souvent similaire pourraient alors prendre *naturellement* une fonction discursive narrative.

Cet effet se trouve encore accentué, nous semble-t-il, par le fait que, dans le cas du séjour en France, la prise de distance avec les émotions nées de l'expérience n'est pas toujours tenable car c'est bien le vécu, donc un individu pris dans le dynamisme de la vie, qui est convoqué et qui se trouve au cœur de la mise en mots.

9.1.1.8 Les perspectives discursives du rapport UV et de l'enquête RI : exposer et rendre compte(s)

Dans le cas où la mise à distance entre le scripteur et l'objet de son écriture s'effectue via le respect du thème par exemple, l'écriture s'oriente alors vers un exposé discursif et s'éloigne de la narration car il n'y a pas de mise en intrigue. Ce sont les fonctions descriptives, documentaires, argumentatives qui demandent à être privilégiées.

9.1.2 L'autorité académique et ses ambitions de valorisation de l'expérience de mobilité en France face aux écrits de restitution

Dans un contexte de réformes universitaires au niveau national (Harayama, 2000 ; etc.) et local (Pungier, 2008b, 2011b), il existe des enjeux institutionnels concernant l'enseignement des langues étrangères autres que l'anglais et qui passent par leur mise en visibilité ou non, leur rattachement à une stratégie d'internationalisation du campus ou non et plus prosaïquement, dans le cas du français seul, par le bon déroulement du séjour de mobilité de septembre en France (Pungier, 2008a), par l'accumulation de preuves sur ce fait. La demande de restitution écrite à plusieurs moments de l'expérience de mobilité en est un exemple. Les préfaces et postfaces gardent traces de ces ambitions pour les stagiaires-étudiants. Deux options de valorisation paraissent possibles : une attente du respect des normes académiques d'écriture et le rappel du caractère unique de l'expérience. Cette orientation est sans doute plus due à une attitude pragmatique de valorisation des écrits une fois ceux-ci produits. Par ricochet, cette position ouvre sur la mise au jour d'implicites dans les attentes institutionnelles qui, reconnaissant l'existence d'épreuves (Deprez, 2002) dans l'expérience de mobilité, y voit un lieu et un temps de socialisation à différents niveaux, dont celui se rapportant à l'appartenance identitaire.

9.1.2.1 Les deux options de valorisation possibles : scientificité de l'écriture ou unicité de l'expérience

Proposant un thème d'étude en 2008, parce qu'il a réussi à obtenir un financement de la ville de Sakai sur un projet de recherches concernant « la ville », l'enseignant en charge de l'UV crée une occasion pour ses étudiants de s'exercer via l'écriture du rapport à jouer le rôle de l'étudiant modèle, à s'intégrer à la communauté universitaire japonaise. Nous savons que celle-ci voit dans la pratique de la maîtrise du rapport un moyen de marquer son appartenance à cette dernière (Kinoshita, [2000] 2007 ; Donahué, 2001). Or, lisant les productions recueillies, l'enseignant y remarque une absence de chiffres concrets, ce qui pourrait être lu comme la marque d'un déficit de scientificité, comme un manque de sérieux, comme un signe de légèreté de la part de scripteurs étudiants. Il utilise alors cet élément, qu'il ne peut pas ne pas voir, pour rebondir et mettre en avant la brièveté du séjour et le fait qu'il s'est agi de vivre dans un environnement intrinsèquement différent du Japon (en France) et que par conséquent, cela devient quelque chose de spécifique, d'« unique » : il met en avant, sans utiliser le terme pourtant à ce moment-là, ce que nous analysons comme relevant du domaine de *l'expérience*. Ainsi, les contenus recueillis gardent toute leur valeur, même si leur présentation ne sacrifie pas autant qu'il serait souhaitable au modèle du rapport académique. Le défaut de construction est racheté par la mise en avant du caractère inédit des discours :

fragment 9–1

[…] 具体的な数字があげてあれば、より説得力のある報告になった感もないとはいえないが、フランスに出かけ、3週間の短い期間ながら、日本とは異なる空間で生活したことが、ユニークな観察を生み出していることは間違いない。

S'il y avait des chiffres concrets, je ne peux pas dire qu'on n'aurait pas le sentiment d'un compte rendu plus persuasif, mais partir en France, même pendant une courte période de trois semaines, vivre dans un espace qui diffère de celui du Japon, cela ne fait aucun doute que cela [permet] l'expression d'observations uniques. (brochure 2008, p. 3)

Utiliser le critère de la rareté est une manière de valoriser le contenu des écrits et ceux qui les ont produits. Cela ne représente pas la seule stratégie discursive possible.

9.1.2.2 Valoriser la prise et le maintien d'une distance dans la restitution

L'écriture du rapport suppose une prise de distance d'avec des opinions strictement personnelles, autrement dit non-objectives (Murasawa, 2010), une prise de distance d'avec un « je » qui n'aurait pas intégré dans son répertoire rédactionnel ces techniques académiques.

L'enseignant, garant et de la transmission d'un savoir-faire en la matière (prise de distance, degré de scientificité de la rédaction, etc.) et de la validation pour l'institution des productions des stagiaires, vient, en rappelant les conditions dans lesquelles ces rapports ont été écrits (déplacement en France, brièveté du séjour, vie quotidienne dans un environnement différent de celui du Japon), valider et légitimer, par le critère de rareté, socialement valorisé (Bourdieu, 1979), les discours issus de l'*expérience* des stagiaires, donc l'utilisation de quelque chose qui relève de la sphère du subjectif comme matériau d'écriture du rapport. Il note ainsi que les stagiaires ont appliqué des critères personnels d'observation devant ce qu'ils voyaient, gardant leur calme. Pour ne pas se retrouver en porte-à-faux, en particulier vis-à-vis de ceux auprès desquels il se sent débiteur, il souligne alors deux fois le fait que les étudiants n'ont pas fait preuve de démesure ni de sentimentalisme excessif :

fragment 9–2

今年の研修生たちは、これまでとはやや異なっていました。この研修以前に海外旅行を経験している学生が3-4名いたことも影響しているかもしれませんが、かなりクールに、セルジーやパリの街を、行き交う人々を、働き振りを、食堂の料理やスーパーの売り場を見つめる視線を持っていたのです。クールという言葉がよくなければ、自分の尺度で目の前にあるものをまず見てみる。

([…] = ici s'insère l'intégralité du fragment 9–4 dont il est question plus loin)

いたずらに感動せず、事柄の両面をしっかりととらえることができてきたように思います。

Les stagiaires de cette année étaient un peu différents des précédents. C'est peut-être l'influence de 3 ou 4 étudiants qui avaient déjà une expérience de voyage à l'étranger avant ce stage : de manière très cool, ils ont porté un regard direct sur les villes de Cergy ou de Paris, sur les gens allant et venant, sur la manière de travailler, sur la cuisine de la cafétéria, sur les endroits de vente au supermarché (brochure 2008, p. 61). Si le terme « cool » n'est pas approprié, d'abord ils ont regardé avec leurs propres critères ce qu'ils avaient sous leurs yeux.

[…] [fin du fragment 9–4]

> Je crois que [les stagiaires] ont pu saisir les choses de manière ferme et sans émotion inutile[16]. (brochure 2008, p. 61)

Dans ces fragments, nous remarquons que l'enseignant met en avant la maturité intellectuelle et psycho-sociale des étudiants-stagiaires.

9.1.2.3 Observer sans pathos ou l'émergence de la figure de l'expert

Dans le fragment 9–2, les références à l'acte de voir sont nombreuses (Laplantine, [1996] 2005). Les remarques de ceux qui ont vu valent comme attestation de *vrai* pour ce qui est décrit et ceux qui disent, sans pathos, cette « réalité » vue sont dignes de foi. Ainsi, si les stagiaires ne peuvent pas obtenir leur brevet d'étudiant modèle au vu des contenus de leurs rapports, ces derniers ne sont pourtant pas à jeter : ils valent comme comptes rendus, sinon comme témoignages (cf. ci-dessus section 9.1.1.5, « La double perspective fonctionnelle du texte pour la brochure : témoignage et transmission d'expérience » et section 9.1.1.6, « La perspective fonctionnelle de l'enquête RI : le compte rendu » pour la signification donnée à ces termes). La restitution d'expérience de mobilité commencerait par une transmission d'expérience puis se muerait en témoignage. Pour l'enseignant, leurs auteurs peuvent être considérés comme des témoins qui ont posé un regard systématique et distancié sur ce qui les entourait et sur ce qu'ils connaissaient. Ils peuvent endosser un rôle d'expert, c'est-à-dire qu'ils ont acquis des savoirs qui leur permettent désormais de tenir des discours en société.

9.1.2.4 Apprendre à l'étranger ou l'émergence de la figure d'un « importateur » de savoirs via l'expérience ?

L'enseignant entend-il limiter l'exposé des savoirs appris à la sphère académique via l'écriture des différents formats de restitution, en particulier celle du rapport ? À notre avis, non, puisque nous interprétons ses discours comme faisant émerger la figure de l'expert. Mais, l'expert est avant tout un homme de mots, de paroles. Il nous semble que l'enseignant envisage aussi que les stagiaires finissent par mettre au service de la société leurs savoirs importés de l'expérience fragment (cf. fragment 9–6). Ce moment est inscrit dans un futur indéterminé. Il ne fonctionne que dans un seul sens : des stagiaires, ou plutôt « anciens stagiaires », vers leur société d'origine. Les acteurs de la société qui a accueilli l'expérience de mobilité ne sont plus sollicités dans cette phase.

---

16 Le passage souligné est repris dans le fragment 9–4.

9.1.3 L'impossible fermeture à la subjectivité et au récit : l'aventure et la formation, deux dimensions inhérentes à l'expérience de mobilité

À partir du moment où l'expérience est mise au cœur du séjour comme matériau textuel et discursif, il devient extrêmement difficile de résister à l'envie d'introduire les développements narratifs qu'elle permet. Ainsi, l'enseignant, lui-même, y « succombe » dans les textes de ses préfaces et postfaces. Il nous faut reprendre les fragments que nous avons repérés précédemment et analyser la manière dont le phénomène de l'expérience, phénomène complexe, imprègne ces pages : deux dimensions implicites de l'expérience de mobilité sont alors décelables. La première concerne la dimension « exotique » de l'environnement dans lequel les étudiants japonais ont été plongés (renforçant leur mérite d'y avoir vécu), l'autre la dimension formative de l'expérience. Cette dernière s'exprime sous deux formes : via les notions de « changement », de « transformation » et l'autre via l'émergence d'un sentiment d'appartenance identitaire, c'est-à-dire celle d'une nouvelle socialisation.

9.1.3.1 Les épreuves ou l'aventure du voyage à l'étranger

Dans le premier cas (fragment 9–1), il y a une insistance implicite qui est mise sur le fait que les stagiaires ont réussi à surmonter les épreuves (Deprez 2002), à se débrouiller dans un environnement différent[17], dans un environnement présentant des aspérités (le climat en étant une). Nous nous trouvons ici en prise avec une configuration narrative spécifique : celle de *l'aventure*, et plus particulièrement celle qui advient dans un contexte de *voyage à l'étranger* :

> fragment 9–3 :
> 今年の研修は例年以上に盛りだくさんな内容となり、ハードスケジュールに体調を崩す研修生も何名か出て心配しましたが、相互にケアしあうなどして乗り切ってくれました。以下の体験記の多くにもそのことが触れられています。また9月のパリ周辺は予想以上に気温が低く、とても寒い日が続きました。しかし、研修生たちはそれにもめげず、授業や演劇練習、文化研修等を通じて、

[17] « […] On s'aperçoit qu'au fil du temps ils ont pris confiance en eux pour réussir à se débrouiller même dans la vie en France » / […] 時間の経過とともになんとかフランスでも生活していける、という自信をつけたことを垣間見せている) (brochure 2008, p. 3).

府大と市大の学生の交流、教師やフランス人学生との交流を深め、お互いの生活文化の相違に戸惑いを覚えながらも、どんどん仲良くなっていきました。フランス語による自己表現は難しかったものの、身振り、手振りも加えて、とにかく積極的に自分を伝えようとする姿勢を身につけたと思います。その過程でフランスとフランス人を知るとともに、日本人として自分を強く意識することになり、自分を見直すきっかけを得たようです。

苦労の末、ふたつの演劇を成功させた研修生たちの弾けるような笑顔が忘れられません。[…]

Cette année, plus que les autres années, il y avait un contenu très riche, et je me suis inquiété de voir plusieurs stagiaires perdre la forme avec cet emploi du temps très chargé, mais les soins mutuels ont permis de surmonter [ces moments]. Dans les relations d'expérience [*taiken*] ci-dessous, beaucoup touchent à cela. De plus, les alentours de Paris en septembre ont [subi] plus que prévu des températures basses, et des jours de froid se sont succédé. Mais, les stagiaires ont bien su résister à tout ça, et à travers les cours ou les exercices de théâtre, les sorties culturelles, etc., les échanges entre les étudiants de Fudai et ceux d'Ichidai, les échanges avec les professeurs et les étudiants français se sont approfondis, et tout en éprouvant l'embarras des différences de la vie culturelle les uns les autres, rapidement ils se sont bien entendus. Bien que cela ait été difficile de s'exprimer en français, en s'aidant de gestes, quoi qu'il en soit, je pense que [les stagiaires] ont appris cette attitude de transmettre eux-mêmes avec toute leur énergie. Par ce processus, en même temps qu'ils apprenaient à connaître la France et les Français, ils ont fortement pris conscience d'eux-mêmes en tant que Japonais, et ils ont eu l'occasion de se repenser[18].

À la fin de leurs peines, je ne pourrai pas oublier les visages rayonnant des stagiaires devant le succès des deux pièces de théâtre. […] (brochure 2007, p. 2)

Dans ce fragment, si la séquence première de l'expérience, celle où commence l'histoire, n'est pas apparente, celle des épreuves (Deprez, 2002) et des « coups du sort » est là, qui touchent au plus profond les stagiaires : corps fatigués, froid, fluidités de la communication et de l'expression de soi entravées, tels sont les « opposants » (Propp, 1965 et 1970) dans cette « histoire ». L'intrigue se noue autour de ces faiblesses visibles des héros, de leur degré de résistance devant l'adversité. Vont-ils succomber à ses coups ? Cette dernière est finalement vaincue grâce à l'aide mutuelle que les uns et les autres, « adjuvants » (Propp, 1965 et 1970) réciproques, se portent : les vertus de l'union sont mises à l'honneur.

---

18 Le passage souligné est l'objet d'une analyse spécifique ci-après sous la référence fragment 9–7.

Peines et souffrances ne peuvent triompher. Au contraire, dans la dernière séquence, tout est balayé par l'image des visages qui s'illuminent.

Ainsi, quand l'enseignant lui-même lit l'expérience de mobilité comme une aventure et qu'il la restitue sous forme de narration, il autorise et légitime finalement cette forme de mise en mots à ses étudiants. Il ne peut alors trouver grand-chose à redire à cette forme de restitution de l'expérience.

9.1.3.2 Surmonter des épreuves d'un environnement culturel et social autre

En 2008 aussi, le séjour vécu des étudiants est présenté comme un ensemble évoluant au cours du temps. Certains points diffèrent cependant de la version précédente. La séquence inaugurale pose le décor : il s'agit de la société d'accueil qui, brossée à grands traits, met déjà les stagiaires à l'épreuve. Ils y font des découvertes qui dépassent l'entendement. C'est ici que l'environnement social crée un climat d'adversité. Sans que le lien soit clairement établi, sauf celui du temps qui passe, ces éléments dénigrés précédemment se trouvent tout à coup valorisés. De l'une à l'autre des séquences, il y a l'épaisseur d'une prise de conscience : celle de penser s'être adapté aux rythmes et aux modes de vie des autres. Le dénouement ici se joue dans l'apparente prise de distance entre deux « modèles » de société… mais, nous notons que ce qui est porté au crédit de la société française est restreint aux éléments touristiques, et que ce qui est problématique reste problématique :

> fragment 9–4
>
> たとえば、「日曜日に店が閉まる」、「街にトイレが少ない」ことを発見します。またフランス人が多くの場合、「約束の時刻を守らない」というようなことにも気づきます。当初はこうしたことに、「観光大国と言われるにもかかわらず、観光客のことを考えていない」などと批判し、約束時刻へのルーズさについても、「日本ではあり得ない！」と呆れます。
>
> しかし、しばらく暮らすうちに、自分が批判したものが、すべて批判に値するかどうかを考え始めます。いつの間にか、「働き詰めはよくない。休息が必要だ」、「日曜日は休むのがよい」と考え直したり、「5〜6分の遅刻は大したことではなく、むしろ性格のおおらかさを示すもの」などと、意見を覆すこともありました。「用事は明日」と言い切ったルネサンスの思想家のように、事に汲々とするより、今を楽しむ姿勢を評価し始めたのでしょうか。とはいえ、すべての観察が覆るわけではなく、町並みの美し

さや美術館・博物館などの充実振りに感嘆しつつも、「手ごろな値段でおいしく食べられる料理がない」「郊外電車が汚れている」「トイレの不足」などへの厳しい批判は維持されます。

こうしたことを見ると、フランス研修も4年目になって、学生たちの異文化に望む姿勢が少し成熟してきたと思います。いたずらに感動せず、事柄の両面をしっかりととらええることができてきたように思います。これは、主催者にとってうれしいことです。

Par exemple, [les stagiaires] découvrent des choses comme « le dimanche, les magasins ferment », « il n'y a pas beaucoup de toilettes en ville ». De plus, dans beaucoup de cas avec les Français, ils remarquent de choses du genre « ils ne respectent pas l'heure du rendez-vous ». Au début, par rapport à cela, ils critiquent « bien que ce soit un grand pays touristique, ils ne pensent pas aux touristes », etc., et à propos du manque de ponctualité, ils sont stupéfaits : « c'est impensable au Japon ! »

Mais, en vivant un certain temps [dans cet environnement], ils commencent à réfléchir s'il vaut mieux critiquer ou pas tout ce qu'ils ont critiqué. Sans s'en apercevoir, ils commencent à penser [que] « Travailler trop, ce n'est pas bon. Les pauses sont nécessaires », que « Se reposer le dimanche, c'est bien », et « 5–6 minutes de retard, ce n'est pas grand-chose, au contraire, c'est l'expression d'un caractère généreux », etc., il y a même eu ce genre de renversement d'opinion. Comme l'affirme un penseur de la Renaissance, « [Laissons] les choses à faire pour demain », plutôt que de ne penser qu'aux choses [à faire], n'auraient-ils pas commencé à valoriser l'attitude de profiter du présent ? Toutefois, toutes leurs observations n'ont pas été remises en question pour autant. S'ils ont continué à s'émerveiller devant la beauté de l'architecture urbaine, l'apparence de la richesse des musées des beaux-arts et d'histoire, pour des choses comme « il n'y a pas de cuisine bonne et bon marché » « les trains de banlieue sont sales » « les toilettes manquent », ils ont continué à porter un jugement sévère.

Quand on voit cela, c'est le quatrième stage, et je pense que l'attitude des étudiants regardant la culture étrangère (ibunka) est devenue plus mature. Je crois que [les stagiaires] ont pu saisir les choses de manière ferme et sans émotion inutile[19]. Cela, pour l'organisateur, c'est quelque chose qui rend heureux. (brochure 2008, p. 61)

9.1.3.3 Les épreuves : une expérience de socialisation

Cette configuration narrative particulière insiste, à notre avis, sur la mise en valeur formative du séjour et le phénomène se veut valorisé en tant que tel et valorisant. Mais, *cette transformation* ne s'appuie ni ne

[19] Le passage souligné correspond à la fin du fragment 9–2.

porte sur des savoir-faire linguistiques[20]. Dans les textes, elle ne semble concerner que le domaine de la culture et des relations avec les autres :

> fragment 9–5 :
> パリの町並みを絶賛するもの、カフェの多さに注目するもの、フランス人に対するイメージが変わったと記すもの、コミュニケーションとは語学力より気力でやるものだとするもの、フランス人との交流がさまざまに行えたことを喜ぶもの、そして食べ物、特にお菓子に言及したもの、実にさまざまです。
>
> Les admirations sur l'architecture urbaine de Paris, les remarques sur le nombre de cafés, les notes sur les changements de l'image par rapport aux Français, le fait que la communication c'est plus de l'énergie que des compétences en langue, les joies que les échanges avec les Français ont apportées de manière diverse, et puis la nourriture, tout particulièrement les mentions des gâteaux, vraiment, il y a de tout. (brochure 2007, p. 2)

Cette diversité des vécus, appréhendée ensuite comme une expérience globale (*keiken*)[21], attend d'être mise à profit dans le monde académique ou dans la vie en général. Cette expérience est donc par essence éminemment sociale :

> fragment 9–6
> 研修参加学生たちはこの3週間（事前準備を入れると8週間の）の経験を活かして、今後の学業や今後の人生に活かしてくれることを確信しています。

---

20 Notons qu'en 2008, l'enseignant insère à deux reprises un fragment où il aborde la question de la dimension linguistique réduite du stage mais sans que cela paraisse, finalement, poser un problème de fond à ses yeux : « En dehors des cours, les occasions de parler japonais ont été plus nombreuses que celles de parler français, et d'un point de vue de stage de langue, il y a eu plusieurs situations pour lesquelles on pouvait se poser des questions, mais on ne peut pas nier le fait qu'avoir pu avoir des échanges avec les étudiants français a été très fructueux. » (授業外では、フランス語で話すより、日本語で話すことが多くなって、語学研修という観点では疑問符がつく場面もあったようだが、フランス人学生と交流できたことが大きな収穫となっていることは否定できない) (brochure 2008, p. 3) ; « Comme il n'y a plus de place pour noter le contenu des cours ou du stage, je vous demande de bien vouloir lire les rapports des étudiants et, s'il vous plaît, de les considérer comme ma postface » (授業や研修の中身については記すスペースがなくなりましたが、学生たちのレポートを読んでいただくよう、お願いして、あとがきにかえます) (brochure 2008, p. 62).

21 Cf. ci-après pour la lecture du séjour en expériences partielles (*taiken*) ou en expérience globale (*keiken*) chez les étudiants.

Je suis certain que les étudiants ayant participé au stage mettront à profit leur expérience [*keiken*] de 3 semaines (si on inclut les cours en amont, 8 semaines) dans leurs études à venir ou dans leur vie à venir. (brochure 2007, p. 32)

Finalement, ce sont les individus eux-mêmes qui doivent ressortir transformés par les effets des différents moments vécus du séjour, par les effets de l'expérience de mobilité : elle porte des attentes de socialisation secondaire. Grâce à elle, les étudiants vont devenir plus investis dans leurs sphères d'action respectives.

9.1.3.4 L'expérience de mobilité une formation identitaire ?

Cependant, l'insistance sur le seul élément culturel au cœur de la transformation n'est qu'apparence. En réalité, celle qui survient concerne la sphère de l'appartenance identitaire. Ainsi, le discours ci-dessus du fragment 9–5 et celui de la postface de 2008, le fragment 9–4 s'insèrent-ils parfaitement comme développements dans le discours de la préface de la brochure 2007 :

fragment 9–7 (extrait du fragment 9–3)

その過程でフランスとフランス人を知るとともに、日本人として自分を強く意識することになり、自分を見直すきっかけを得たようです。

Par ce processus, en même temps qu'ils apprenaient à connaître la France et les Français, ils ont fortement pris conscience d'eux-mêmes en tant que Japonais, et ils ont eu l'occasion de se repenser. (brochure 2007, p. 2)

Accepter certains aspects de *la* société française et en refuser d'autres, autrement dit déclarer qu'on change son image *des* Français et *de la* France, c'est une manière d'expliquer ce que peut signifier « connaître la France et les Français » et en même temps, c'est affirmer l'existence et la reconnaissance *du* Japon et *des* Japonais. Le surgissement de ce sentiment d'appartenance identitaire est noté comme un *événement* heureux et comme une preuve de bon fonctionnement du stage, du séjour.

Mais s'agit-il *vraiment* d'une découverte ? Certes, il n'apparaît jamais dans les fragments concernant les raisons de la candidature. Dans ces dernières, les étudiants eux-mêmes se représentent uniquement le regard dirigé vers la société française via sa culture. Cependant, à notre avis et malgré les dires, il n'est pas surprenant mais bien attendu, sauf quant au moment exact où il survient dans le cours du séjour. Tout au contraire, nous interprétons sa présence dans le discours de l'enseignant comme

quelque chose non pas de secondaire mais comme partie prenante de la forme de l'expérience de mobilité. « Se découvrir », se sentir japonais pendant et au retour de l'expérience de mobilité en constituait en réalité un but primordial de nature éducative.

Nous nous trouvons devant un motif implicite de participation au stage que nous pensons porté par l'institution, et plus généralement par « la » société d'origine, et que l'enseignant estime avoir décelé dans les restitutions écrites de l'expérience de mobilité ou bien aussi dans toutes les conversations qui ont eu lieu autour.

L'introduction de la revendication d'une appartenance identitaire surgissant dans l'expérience de mobilité dans ses discours par l'enseignant la rend, de fait, valide pour d'autres.

9.2 Mises en mots : s'approprier les écrits de restitution

Les stagiaires entrent dans les écrits de restitution, dont nous pouvons schématiser les perspectives fonctionnelles et discursives à l'aide du schéma du doc. 12 « Fonctions des écrits pour l'autorité académique et les stagiaires et constitution de la communauté discursive », de deux manières : par les formats et leurs enveloppements contextualisés que sont les prescriptions et par l'approche personnelle qu'ils font de leur expérience de mobilité dans une tentative de synthèse globale – *stage*, *voyage*, *aventure*, *expérience(s)*, *souvenirs* – ou par évitement volontaire ou non de cette dernière.

9.2.1 Les activités d'écriture dans les écrits de restitution

Concrètement parlant, le recensement des activités d'écriture réalisées par les scripteurs apparaît plutôt maigre et limité aux rapports UV/textes pour la brochure et quelquefois dans les enquêtes RI. Il donne le doublet suivant :

– résumer (まとめる/*matomeru*) (Tetsuya 2007 rapport UV) ;
– rendre compte (報告する/*hokoku suru*) (Yayoi 2007 rapport UV).

Dans ces deux cas, les scripteurs disent être dans des situations d'écriture académique et à vocation publique et l'activité cognitive en jeu est importante.

Par ailleurs, il semblerait qu'il existe une forme dégradée qui emprunte à la fois à l'écrit académique classique via un lexique spécifique (rapport : レポート/*repoto* ; connaissances : 知識/*chishiki* ; penser : 考える/*kangaeru* ; approfondir la compréhension : 理解を深める/*rikai wo fukameru*) et à l'écrit intime (les informations acquises *directement* sur place : 現地で直に得た情報/*genchi* de chokusetsuni eta joho ; à ma manière : 自分なりに/*jibunnarini*)[22] :

> fragment 9–8
> このレポートでは現地で直に得た情報・知識をもとに、自分なりに考えたり、理解を深めたことを中心に進めていきたい。
> Dans ce rapport, en m'appuyant sur les informations et les connaissances acquises sur place, je vais mettre au cœur de mon développement ce que j'ai pensé à ma manière et les choses dont j'ai approfondi la compréhension. (Shoko 2008 rapport UV)

Cette position se retrouve chez d'autres scripteurs comme chez Ken'Ichi (2007 rapport UV) par exemple qui décrit son activité d'écriture avec le terme « 述べる » (*noberu*) qui correspond à « exprimer son avis » mais auquel nous pouvons donner le sens plus général ici d'« écrire ».

Chez Megumi (2007 brochure), chez Etsuko (2008 enquête RI), chez Satomi 2008 (rapport UV), nous rencontrons, associé à des *souvenirs*, le terme « 書く » (*kaku*), « écrire ».

Chez d'autres scripteurs (par exemple, Kumiko 2008 enquête RI), les souvenirs que nous avons pourtant analysés précédemment comme relevant de la sphère de l'intime (par rapport à l'expérience) sont simplement « présentés », c'est-à-dire considérés comme des éléments dont on peut dresser une liste.

9.2.2 Les ajustements discursifs aux formats d'écriture

Les scripteurs montrent une double attitude vis-à-vis des prescriptions institutionnelles. D'un côté, ils tentent de les respecter afin de jouer le rôle de l'étudiant modèle et de gagner par là le niveau d'expert – en « interculturalité »[23], en « voyage dans un environnement étranger », en « différences culturelles » – attendu par l'enseignant en charge de l'UV

---

22 Les mots soulignés le sont par nous.

23 Il ne s'agit pas ici de la notion telle qu'elle est travaillée par les chercheurs du champ de la recherche interculturelle.

(cf. section 9.1.2, « L'autorité académique et ses ambitions de valorisation de l'expérience de mobilité en France face aux écrits de restitution »), de l'autre, ils marquent leurs discours d'éléments subjectifs tirés de leur vécu, qu'ils pensent leur être personnels.

9.2.2.1 La tentation de la conformité aux normes et contraintes académiques et sociales

La tentation du respect des normes et des contraintes peut se lire dans les différents formats dans les traces suivantes :

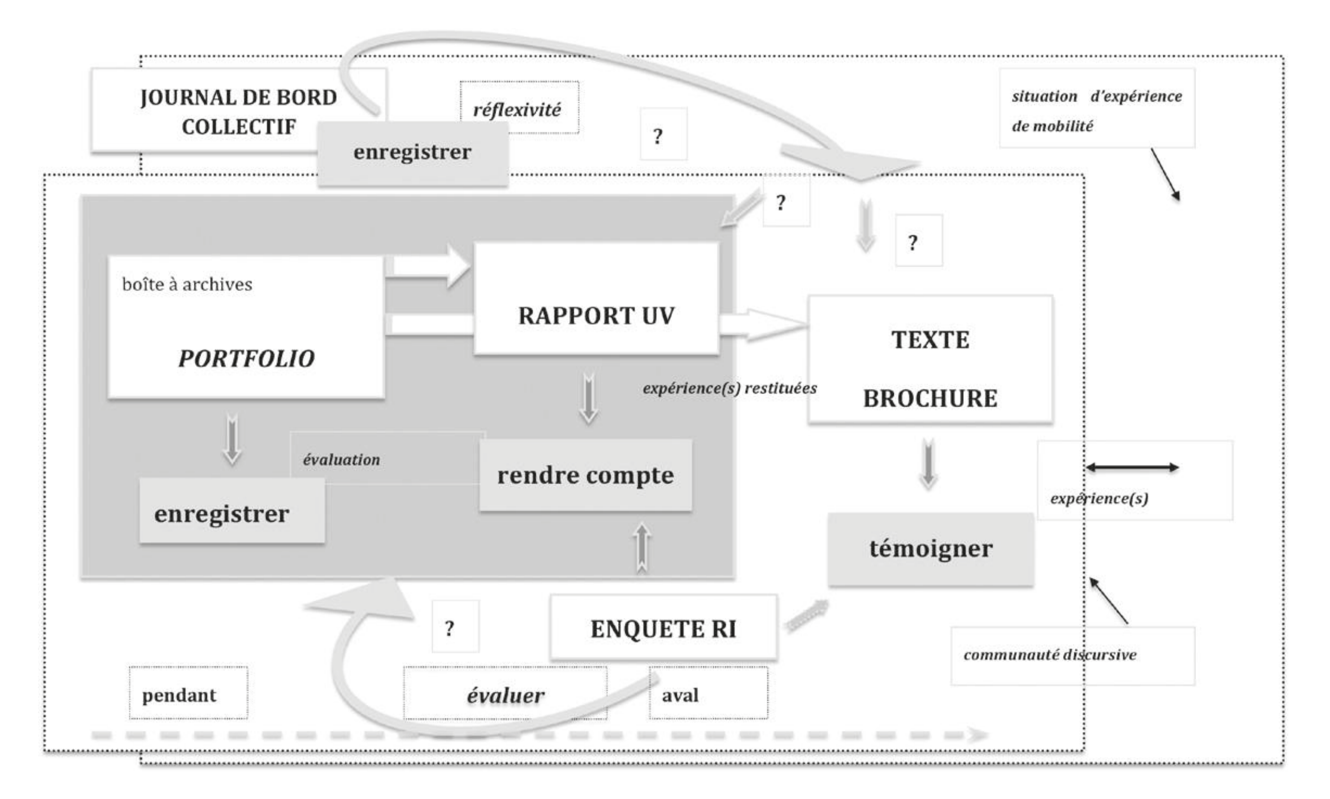
– dans les journaux de bord : écriture du déroulement des journées du stage l'une après l'autre. Les traces de cette conformité aux prescriptions se rencontrent dans l'usage de déictiques temporels ;
– dans les enquêtes RI : remplissage de tous les items ;
– dans les rapports : respect de la structure d'un plan pour l'insertion d'un développement ; respect du thème – comparaison des villes ; écriture distanciée : l'un des meilleurs exemples de cette catégorie nous paraît être le rapport rendu par Naoko (2008). Après une courte introduction où elle présente sa position de scripteuse, elle déroule son texte sans plus s'impliquer dans le discours et en y intégrant tableaux et chiffres.

Du point de vue de la construction textuelle de ce cas de figure, les séquences descriptives côtoient des séquences argumentatives (Adam, 2001a, p. 103 sqq.), l'influence des prescriptions sur les productions « jouant » à ce niveau-là aussi.

Concrètement, en 2007, deux étudiants (sur huit) ont présenté un texte à la structure apparente et en 2008, sept sur seize[24].

En 2007, celui de Ken'ichi en 2007 est composé de la manière suivante : « introduction ; le Département du Val-d'Oise ; première impression ; en cours ; à Paris ; vie quotidienne ; bilan positif du stage ; bilan négatif du stage ; conclusion » (cf. 9.4.1.2). La construction de Tetsuya ressemble un peu à la précédente : le rapport s'ouvre par un paragraphe qui se veut introductif mais sans qu'il soit nécessaire de préciser que c'est bien là sa fonction et se poursuit par deux parties « culture alimentaire » et « langue » avant de se finir sur trois lignes de « conclusion ».

[24] L'intérêt subit des étudiants pour le thème de la ville ne doit rien au hasard. Il est dû à l'obtention d'une subvention de la ville de Sakai pour un « projet » de « formation de capital humain », ce qui modifie les prescriptions de l'enseignant de l'UPO en conséquence.



Doc. 12 Fonctions des écrits pour l'autorité académique et les stagiaires et constitution de la communauté discursive

En 2008, année pour laquelle trois documents sont manquants, des variations dans les intitulés, et par conséquent dans ce qui devient objet même du rapport, sont perceptibles. Par exemple, Shoko rend un rapport construit autour des éléments suivants : « introduction ; Cergy et Sakai ; la France qui se repose, les différences avec le Japon ; elle qui apprend le japonais, moi qui apprends le français ; conclusion ». Kikue, elle, adopte un développement en trois points : « à propos du stage de langue et de culture ; les différences entre les villes de Sakai et de Cergy-Pontoise ; les différences dans la conception urbanistique d'Osaka et de Paris ».

Par ailleurs, nous remarquons que rapports, textes pour la brochure et enquêtes RI ouvrent sur des marques de conventions sociales dépassant le cadre académique. Ils peuvent contenir des formules de remerciement adressées à ceux qui ont organisé le stage au Japon ou en France, à ceux qui ont facilité son déroulement[25].

Dans cette perspective, le scripteur met l'accent à la fois sur son rôle d'étudiant et sur celui d'un acteur engagé à son niveau dans sa société. Nous pensons que cette dimension de tentation de mise en conformité des formes d'écriture à des contraintes et des normes académiques et sociales que nous repérons ici en tant que traces en plein imprègnent profondément les contenus discursifs et qu'il faut la considérer comme une clé de compréhension de l'orientation de ces derniers.

Cette orientation de fond n'empêche cependant pas les scripteurs d'éviter d'investir trop de temps et d'énergie dans le travail d'écriture (lacunes, caractères grossis, lignes non remplies…), allant si besoin est, jusqu'à ne pas rendre l'une ou l'autre des restitutions attendues (cf. section 6.3.2, « L'engagement et le désengagement »).

9.2.2.2 La tentation de l'inscription dans la temporalité du séjour

Nous avons déjà noté précédemment que le *Portfolio*, dans sa partie journal de bord du stage, était dans son appréhension générale un format d'écriture se rattachant à l'écriture intime. La demande de production du *Portfolio* n'a pas donné lieu à des soupirs de découragement devant la tâche[26]. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées.

---

25 Toutefois, la position d'insertion de tel ou tel fragment dans un format donné n'est pas toujours indifférente et peut en faire varier la signification.

26 Même si le remplissage a varié suivant les individus et les moments vécus du stage (Pungier, 2009a, 2009b).

La première est que le regard extérieur de l'évaluateur pèse, et que le stagiaire ne dépasse pas la limite de ce qu'il pense être « dicible », « racontable »[27]. D'abord, l'obligation d'un retour sur soi, d'un surplus de réflexivité, liés en général à ce genre de document (Develotte, 2006 ; Cadet, 2007), n'ont pas été perçus, et ce d'autant plus qu'il existe dans les premières pages un espace réservé au retour sur soi (*hansei*) (qui est doublé en 2008 avec une partie de l'enquête du Bureau des relations internationales). Par ailleurs, la raison pour laquelle les étudiants ne se livrent pas à une introspection spécifique tient, semble-t-il, à deux positions divergentes : d'un côté, l'écart entre un « vrai » journal intime et celui demandé par l'enseignant n'est pas interprété comme inhibant et l'étudiant y écrit sans gêne ce qu'il ferait pour lui-même : le nombre d'étudiants notant régulièrement le contenu de leurs repas[28] pourrait trouver là une certaine explication.

De l'autre, les apports du voyage (langue, « culture », nourriture, rencontre avec des « Français », etc.) étant tellement prenants que la résistance à les décrire n'aurait pas lieu de s'exprimer, l'énergie d'un individu se trouvant absorbée par la matière de ce quotidien de découverte lié au séjour de mobilité à l'étranger. Focalisé sur cet environnement différent devenant matière à raconter, le journal des stagiaires deviendrait alors une occasion parfaite pour faire valoir leurs capacités à y (sur)vivre malgré tout. Le journal de bord intégrerait alors dans son principe même l'idée d'être lu par un tiers, comme le sont les blogs pour l'internet (Paldacci, 2003, 2006), mais le différencierait des carnets de voyage (Courant, 2012, p. 53). Ce format d'écriture serait alors plus considéré comme lieu de notation des faits ou événements émaillant le déroulement *au quotidien* du séjour que comme

---

27 C'est peut-être la position de Rena qui montre un visage de bonne élève dans le rapport mais « avoue », dans le journal de bord collectif, avoir « fait la folle » avec des étudiants français lors d'une soirée (cf. Pungier, 2012).

28 Ces notations ont aussi une valeur symbolique (voir ci-après). Mais si nous suivons W. Labov et le caractère de la « racontabilité », cela ne devrait pas être (le passage souligné l'est par nous) : « A reportable event is one that itself justifies the delivery of the narrative and the claim on social attention needed to deliver it. Some events are more reportable than others. The concept of reportability or tellability (Norrick 2005) is relative to the situation and the relations of the narrator with the audience. At one end of the scale, death and the danger of death are highly reportable in almost every situation. At the other end, the fact that a person ate a banana for lunch might be reportable only in the most relaxed family setting. Most narratives are focused on a most reportable event » (Labov, sans date, p. 5).

un genre étant soumis à évaluation. Les étudiants « oublieraient » cet aspect, ou du moins le minimiseraient.

9.2.2.3 La question des écrits et écritures non normés

Nous rencontrons aussi des écrits qui s'éloignent de ces deux pôles d'ajustement discursif totalement compatibles avec les demandes de production de l'autorité académique.

Dans le premier des cas, il s'agit d'une non-réponse au thème d'écriture proposé (par exemple en 2008, ne pas parler de la ville) ou d'une progression du texte du rapport marquée par un simple retrait en début de ligne et non une construction à structure apparente[29]. Cette désaffection pour une organisation du rapport en paragraphes nommés vient-elle de leur ignorance des formes à lui donner ? De leurs compétences limitées à les maîtriser (cf. Adam, 2001a, pp. 7–8) ? Ou bien peut-être du « sentiment », de la part des étudiants, que le modèle de l'écrit de restitution en question, tel le rapport, qu'ils avaient en tête ne se prêtait pas à « l'expérience » à « rapporter ». C'est ce qui ressort aussi, pensons-nous, de l'analyse de l'écriture du journal de bord.

Parallèlement, d'autres stagiaires adoptent un style « télégraphique » dans l'écriture du journal de bord. Il peut s'agir de l'expression d'une non-maîtrise des attendus de l'écriture du genre en début de séjour (Asami 2008), d'un calcul d'efficacité du rapport temps passé à écrire/évaluation par l'enseignant (Tetsuya 2007), ou bien d'un « style » adapté à ce genre de format d'écriture (Takako 2007) qui dure tout le temps du séjour. Nous sommes avec cette stagiaire devant l'écriture de mémos journaliers, d'éphémérides, de listes, d'une compilation. Le journal

---

29 Pour L. Cadet, ces éléments doivent être interprétés comme le signe d'une académisation du document : « Les références aux écrits académiques conduisent alors les étudiants à mettre l'accent sur la structuration de leur texte. Des marques superficielles de structuration sont alors mises en avant et inscrivent les journaux dans la catégorie des textes académiques. Elles comprennent des :

– "unités de la surface textuelle" […] ou "marques de division de l'espace" […] – espaces, alinéas, division en paragraphes, numéros qui donnent à voir l'organisation du texte sur la page et permettent d'en délimiter les différentes parties ;
– marques de surface de connexions – titres de parties, intertitres – […] ;
– "marqueurs pragmatiques de surface" […] ou connecteurs de discours qui mettent en valeur le déroulement de la réflexion ;
– "séquences d'encadrement du texte" […] – introductions, conclusions, sommaires – […] » (Cadet, 2007, pp. 42–43).

de bord deviendrait alors une sorte de « boîte à archives » où puiser, éventuellement, ensuite *les souvenirs* ou *les expériences* servant de base à l'écriture des autres textes de restitution.

Mais, ce qui peut paraître l'exception ne serait-il pas en réalité une autre norme ? En effet, beaucoup d'autres textes des journaux de bord, abandonnant les possibilités de *retour sur soi*, ne diffèrent en réalité de cette écriture mémo que par l'ajout d'un verbe, et peut-être d'un sujet (cf. par exemple le jour 1 du journal de bord de Tamako). Nous ne sommes plus d'un point de vue textuel interne dans une perspective narrative mais dans celle d'un récolement d'activités, de faits.

Enfin, nous rencontrons beaucoup plus exceptionnellement ce que nous pouvons appeler une « dérive intimiste » (cf. 9.4.1.4 ou Kanae 2008 brochure) : le scripteur se saisit de l'occasion d'écriture offerte pour laisser libre cours à un discours où il détaille ses états d'âme alors que les attentes et le respect de ses attentes indiquent que ce sont les activités et l'analyse de ces activités ou bien les observations et les analyses de ces observations qui devraient structurer le corps du texte.

9.3 Mises en mots : synthétiser l'expérience de mobilité

La question qui se pose ici est de savoir comment il est possible pour les stagiaires de synthétiser leur expérience, c'est-à-dire d'exprimer la totalité de leur séjour en France en un mot.

Comme tous les co-acteurs de cette expérience de mobilité en jeu, nous savons qu'ils ont à leur disposition le terme « stage » (研修). Peut-il être tenu comme équivalent d'expérience de mobilité ? Dans ce vécu spécifique, jusqu'où ce qu'il englobe coïncide-t-il avec la situation d'expérience de mobilité que nous avons peu à peu mise au jour précédemment (cf. chapitre 7) ?

Mais *le stage* n'est pas tout. Dans les écrits de restitution des stagiaires, nous repérons quatre autres termes pour exprimer la totalité du séjour en France : voyage (旅 (*tabi*) ou 旅行 (*ryoko*)) ; aventure (冒険 *boken*) ; expérience(s) (経験 (*keiken*) ou 体験 (*taiken*)) ; souvenirs (思い出 (*omoide*)).

Les usages de tous ces termes ne correspondent pas à ceux de l'institution : celle-ci connaît surtout « le stage », beaucoup moins « l'expérience » (comme occasion de faire/de vivre quelque chose

d'inhabituel) et encore moins « le voyage » ou « les souvenirs ». Il existe deux manières de catégoriser le séjour en France, l'une estudiantine, l'autre institutionnelle, dont la meilleure trace est celle de la fréquence. Voyage n'apparaît que trois fois en deux ans dans les préfaces et postfaces de l'enseignant. En 2007, c'est l'activité théâtrale qui provoque son emploi. En 2008, l'enseignant en charge de l'UV signale que déjà trois ou quatre étudiants ont déjà fait le « voyage en France » avant « le stage ». « Aventure », lui, ne l'est qu'une fois en deux ans.

Par ailleurs, les significations de ces différents termes varient : il y a *voyage* et *voyage*, *expérience* et *expérience*. Des rapprochements sont possibles aussi entre eux : une certaine catégorie de « voyages » peut être assimilée à celle de l'« aventure ». Par ailleurs, les traces en plein n'excluent pas les traces en creux, et ce serait une erreur de croire que l'aventure n'est présente que dans les textes de Nana (2007 brochure et rapport UV), puisque c'est une manière d'être à l'expérience de mobilité vécue.

C'est donc en fonction des significations que les stagiaires leur donnent que nous examinons ces différents termes dans les lignes qui suivent.

9.3.1 « Ce stage » a posteriori

Trois formats d'écriture en particulier contiennent des fragments où « le stage » est considéré comme base discursive. Il s'agit des rapports de 2007, de certains de ceux en 2008, des textes pour la brochure *Paroles des stagiaires* et des enquêtes du Bureau des relations internationales.

Dans les rapports, les scripteurs synthétisent leur conception du stage à deux endroits en particulier de leurs écrits de restitution : au début comme introduction et à la fin comme conclusion. Il arrive en plus quelquefois que nous en rencontrions une mention dans le corps du texte.

Nous avons relevé tous les fragments contenant les mentions « ce stage » (この研修) ou « le stage de cette fois-ci » (今回の研修), vérifié si ces expressions se retrouvaient de part et d'autre du corps du texte, et sinon, sous quelles autres formes elles pouvaient apparaître alors[30].

[30] Ces observations valent surtout dans le sens présence en introduction, absence en conclusion, l'inverse étant plus rare et révélant une moins bonne maîtrise de la construction structurée du rapport en général. Précisons aussi que l'existence d'une introduction ou d'une conclusion est quelquefois laissée à l'appréciation du lecteur.

Dans le cas de l'enquête RI, le problème se pose un peu différemment puisque toutes les cases à remplir sont censées permettre d'aborder un aspect particulier du stage (pour mémoire : contenus, résultats, regrets, impressions).

9.3.1.1 Un stage, trois niveaux d'appréhension

À partir de l'examen des différents fragments provenant des rapports, nous nous apercevons que les stagiaires peuvent adopter eux-mêmes la même approche discursive de synthèse du séjour que celle proposée par l'institution, par le biais des RI, voire les dépasser.

Le stage peut être envisagé comme un moment (fragment 9–9 A), comme un objet indépendant (fragment 9–9 B), comme un moyen (fragment 9–9 C) :

fragment 9–9 A
3週間に及ぶこの研修は、私にとってとても大きなものだった。
Ce stage qui a duré 3 semaines est pour moi quelque chose de très grand. (Maki 2008 rapport UV)

fragment 9–9 B
総合して、この研修は非常に有意義なものであった。
Au total, ce stage a été quelque chose de très profitable. (Yuichi 2008 rapport UV)

fragment 9–9 C
この研修で私は色々なことを発見し、多くのことを学ぶことができました。
Avec ce stage, moi j'ai découvert diverses choses et j'ai pu apprendre beaucoup de choses. (Sazae 2007 brochure)[31]

9.3.1.2 Un terme dense

À l'intérieur de l'une des ces trois formes et suivant le moment temporel à partir duquel les scripteurs le pensent, ces derniers l'appréhendent en tant que motivations à partir ou qu'objectifs, en tant que cadres d'action, en tant que contenus, en tant que réalisations personnelles effectuées ou

---

31 Les mots soulignés le sont par nous.

à venir (fragments 9–10A~E), mais aussi en tant qu'émotions ou bien que bénéfices (fragments 9–11 A~C).

fragment 9–10 A

今回の研修の主要目的である語学研修についての感想をまず述べようと思う。

Je vais d'abord écrire mes impressions concernant l'objectif principal de ce stage, le stage de langue. (Naoko 2008 enquête RI)

fragment 9–10 B

先にも述べたように、今回の研修は限られた範囲と時間においてなされたものである。

Comme je l'ai déjà écrit précédemment, le stage de cette fois-ci est quelque chose qui se trouve limité dans l'espace et dans le temps. (Ken'Ichi 2007 rapport UV)

D'autres fragments permettent de préciser ces cadres d'action : spatialement parlant, il s'agit de la France (Ken'Ichi 2007 rapport IV) ou de l'Université de Cergy-Pontoise (Kenta 2007 rapport UV ; Yayoi 2007 rapport UV ; Megumi 2007 brochure ; Kikue 2008 rapport UV) mais aussi de la Préfecture d'Osaka et du Département du Val-d'Oise (Ken'Ichi 2007 rapport IV) ; temporellement parlant, nous rencontrons à la fois des éléments de temporalité longue (les vingt ans des relations entre la Préfecture d'Osaka et le Département du Val-d'Oise (Ken'Ichi 2007 rapport UV), des éléments de temporalité de moyen terme (le quatrième stage (Kikue 2008 rapport UV)), des éléments de temporalité de court terme (les trois semaines ou vingt jours du stage). Ces mentions spontanées mais relativement rares procurent une densité au stage en le rattachant à des cadres sur lesquels les stagiaires n'ont pas de prise.

Le fragment suivant permet de comprendre que ce qui devient le stage ne correspond pas toujours aux éléments avec lesquels l'institution l'a composé à savoir le triptyque cours de langue, sorties culturelles, rencontres avec les Français :

fragment 9–10 C

この研修の特に良かった点として3点挙げることが出来る。

まず1点目として、ヴァルドワーズ県議会議場に招待していただいたことだ。[…]

次に2点目だが、フランスの学生の自宅にホームステイ出来たことだ。[…]

3点目は、フランスの学生がまだ休暇中にも関わらず、私たちの授業に参加して、私たちが理解できるように手助けをしてくれ、わからないことについて親切に教えてくれたことだ。

Quant aux points spécialement positifs de ce stage, je peux en citer trois.

Le premier, c'est d'avoir bénéficié d'une invitation au Conseil général du Val-d'Oise. […]

Le deuxième, c'est d'avoir pu séjourner chez un étudiant français. […]

Le troisième point, c'est que, bien que les étudiants français aient encore été en vacances, ils ont participé à nos cours, ils nous ont aidés afin qu'on comprenne, ils nous ont enseigné les choses qu'on ne comprenait pas avec gentillesse. (Kikue 2008 rapport UV)

Dans le fragment qui suit, Emiko le considère en plus comme un ensemble d'objectifs qu'elle dit avoir atteints[32] :

fragment 9–10 D

この研修の目的はフランス語の力の向上、フランス文化に触れること、そしてフランス人達との交流であった。その目的はほとんど達成されたと感じる。

Les objectifs de ce stage, c'était progresser en français, toucher la culture française, et puis échanger avec des Français. Je sens que j'ai à peu près atteint ces objectifs. (Emiko 2008 enquête RI)

Pour Tamako, le stage n'est pas appréhendé comme un ensemble vers et dans lequel on se projette mais comme un bien acquis qui va pouvoir se déployer désormais sous de nouvelles formes. Dans ce sens, la réflexion de cette étudiante s'inscrit mieux dans le tempo et la temporalité réelle du séjour (en trois temps), puisqu'elle en parle d'abord comme de quelque chose de fini et d'acquis comme pourrait le faire un observateur totalement étranger à l'expérience, et ensuite offre une perspective de développement sur l'aval :

32 Dans le texte de son rapport, elle dit d'abord que le format du stage ne lui a pas permis de trouver assez de temps pour les réaliser convenablement (voir ci-après la question de la distorsion discursive).

fragment 9–10 E

この研修の二十日間は私にとって人生のかけがえのない宝物になると思います。そして、またこの研修を足がかりとして、次なるステップを目指し、さらに勉強に励みたいと思います。

Les vingt jours de ce stage sont pour moi, je crois, comme un précieux trésor dans ma vie. Et puis, je prends ce stage comme point d'appui, je vise l'étape qui suit, ça m'encourage à étudier encore plus. (Tamako 2008 rapport UV)

9.3.1.3 Un terme pour personnaliser son expérience

Ces fragments suggèrent que le stage, appréhendé comme un tout global, en étant vécu, subit une transformation. De construction institutionnelle et académique, il devient une chose personnelle. Nous pensons que cette mutation est rendue possible par les dimensions émotionnelles et affectives qui se manifestent au cours du séjour. Dans le premier groupe, la palette des émotions va de l'inquiétude à l'émerveillement en passant par l'étonnement :

fragment 9–11 A

この研修に行く直前、私が最も不安だったのは、語学力のなさ、それで授業についていけるか、フランス人の学生たちともうまくコミュニケーションがとれないのではないか、ということであった。

Juste avant de partir pour ce stage, j'ai été inquiète au plus haut point à cause de mes lacunes en langue : est-ce que je pourrais suivre les cours ou pas, est-ce que je n'allais pas être incapable de communiquer avec les étudiants français, c'était ce genre de choses. (Emiko 2008 enquête RI)

fragment 9–11 B

今回この研修に参加して、本当に外国と関わることの素晴らしさを感じました。

En participant à ce stage, j'ai vraiment senti le merveilleux des relations avec les pays étrangers. (Tamako 2008 rapport UV)

fragment 9–11 C

ヨーロッパに（*sic*）訪れたのは、今回の研修が初めてで、毎日が驚きの連続でした。

Visiter l'Europe, cette fois-ci avec ce stage, c'était la première fois, et tous les jours, les étonnements se sont suivis. (Yukari 2008 enquête RI)

9.3.1.4 Un terme qui suggère des bénéfices

En même temps, ce stage qui se personnalise devient synonyme d'un moment ayant apporté quelque chose à celui qui l'a vécu. Cela peut se manifester par des déclarations de changement perçu dans ses valeurs personnelles comme pour Shizue (2008) qui dit s'être découvert une vocation d'étudiante modèle à l'issue de son stage[33], ou bien au terme « stage », apparaissent accolées des traces de bénéfices à propos desquels les détails sont plus ou moins précis :

fragment 9–12
今回の研修で得られたものは非常に多く、参加して良かったと思う。
Les choses que j'ai acquises dans ce stage sont incroyablement nombreuses, donc je pense que c'est bien d'avoir participé. (Kikue 2008 enquête RI)

Ces profits peuvent être de deux ordres : tournés vers le développement ou la réalisation de soi (nouveaux savoirs, mûrissement, etc.) (fragments 9–13 A~C) ou bien tournés vers le renforcement d'une des faces de l'individu comme acteur social (réseau social, distinction, appartenance identitaire) (fragments 9–13 D~E) :

fragment 9–13 A
よって、今回の研修はフランス語講座とパリへの文化研修だけでなく、二つの劇の練習や、写真展覧会の準備なども盛り込まれており、大変充実したものだった。
Par conséquent, ce stage, ce n'était pas seulement les cours de français ou les sorties culturelles à Paris, c'était aussi les exercices pour les deux pièces de théâtre, la préparation de l'exposition de photos, c'était quelque chose d'extrêmement dense. (Takako 2007 rapport UV)

fragment 9–13 B
もう一つ、現在私は学芸員資格取得のために、博物館学関係の授業をとっていますが、この研修の間に様々な博物館や美術館が見ることができたのは、プラスになったと思います。
Encore une chose. Actuellement, moi, pour prendre une certification de spécialiste en beaux-arts, je suis des cours qui ont un rapport avec la

[33] Pour la question des changements comme apports et élément constitutif de l'expérience de mobilité, voir 9.5.2.

muséographie, et, pendant ce stage, avoir pu voir divers musées d'histoire ou musées des beaux-arts, c'est un plus, je pense. (Isako 2008 brochure)

fragment 9–13 C
この研修に参加することで、私は少し成長できたような気がします。
J'ai l'impression que grâce à la participation à ce stage, moi j'ai pu un peu mûrir. (Aiko 2008 brochure)

fragment 9–13 D
また、フランスの学生たちと出会えただけでなく、大阪市立大学の学生と知り合えたこともこの研修で得た成果の一つであると思う。
Et puis, ce n'est pas seulement la rencontre avec les étudiants français mais aussi le fait que j'aie pu connaître des étudiants de l'Université de la Ville d'Osaka, je crois que c'est un résultat que j'ai acquis avec ce stage. (Kenta 2007 rapport UV)

fragment 9–13 E
この研修は私にとって初めての海外ということもあり、日本にいては感じられなかったであろう多くのことを感じ、学ぶことができた。外国に身を置いて初めて、日本人としての自分を認識し、やはり自分は日本人なのだなと実感もした。
Ce stage, pour moi, c'était la première fois à l'étranger, j'ai senti et appris qu'il y avait beaucoup de choses que je n'aurais pas pu ressentir en étant au Japon. Se mettre soi dans un pays étranger : pour la première fois, j'ai pris conscience de moi comme japonaise, j'ai ressenti intimement le fait que oui, moi j'étais japonaise. (Maki 2008 rapport UV)

Le regroupement sous la bannière stage ouvre sur des développements discursifs qui n'apparaissent pas spécialement nouveaux. Nous pouvons toutefois les considérer, nous semble-t-il, comme des points de cristallisation dans les formes de l'expérience de mobilité à partir desquels elle peut s'organiser et se structurer au retour.

9.3.1.5 Le stage et ses équivalents

Par ailleurs, le stage se défaisant de son cadrage institutionnel est alors rapproché d'autres phénomènes globaux qui synthétisent l'expérience de mobilité. Il devient alors équivalent d'une aventure (cf. ci-après section 9.4.3, « Le double niveau de lecture des fonctions des écrits de

restitution : face interne/face externe »), d'un voyage, d'une expérience (notée *keiken* quelquefois), le plus souvent précieuse, d'expériences, de souvenirs :

> fragment 9–14
>
> 今回のフランス研修は、わたしにとって大変有意義なものであった。[…] 大抵はあちらの学生がつきっきりで過ごしてくれたため、個人で行ったらば絶対にできなかったであろう体験もできた。以下に研修の思い出をほんの一部であるが紹介する。
>
> Le stage de France de cette fois-ci, pour moi, ça a été une chose extrêmement profitable. […] Comme la plupart du temps, les étudiants de là-bas étaient avec nous, on a pu faire des expériences [*taiken*] qu'on ne ferait certainement pas si on y allait en individuel. Ci-dessous, je vous présente une toute petite partie des souvenirs du stage. (Kumiko 2008 enquête RI)

Ces transformations interviennent souvent en fin de rapport comme pour signifier que le stage global entre dans un nouvel état. Dans les formats d'écriture qui sont figés par l'institution et réglementés par des attentes enseignantes, il prend donc des formes d'expression synthétiques spécifiques qu'il convient d'examiner désormais.

9.3.2 Du voyage touristique au « voyage de distinction »

L'examen des emplois du terme voyage dans différents fragments discursifs permet d'approcher la signification que les stagiaires lui donnent.

9.3.2.1 Des usages du terme voyage

Nous rencontrons deux grandes séries d'usage du terme *voyage*.

L'une s'applique au séjour dans son entier, et s'il est possible de rencontrer des équivalences sémantiques « séjour en France/stage en France = voyage » (Kenta 2007 journal de bord, rapport UV ; Moe 2007 brochure ; Noboru 2007 brochure ; Setsuko 2007 brochure ; Emiko 2008 journal de bord ; Estuko 2008 brochure ; Shoko 2008 journal de bord ; Tamako 2008 journal de bord), souvent, dans cette configuration, les scripteurs affirment que le stage n'est pas un voyage (Tamako 2008 rapport UV ; Yayoi 2007 « portfolio », ni un simple voyage (Sazae 2007 brochure ; Kikue 2008 rapport UV), ni un voyage normal (Emiri 2007

brochure ; Yayoi 2007 journal de bord ; Chiaki 2008 enquête RI), ne correspond pas à un voyage organisé (donc de groupe) (« tour » (ツアー)[34]) (Kimiko 2008 « portfolio »), ni à un voyage individuel (Kikue 2008 enquête RI ; Naoko 2008 enquête RI).

L'autre catégorie comprend des fragments où un épisode du séjour, temporellement circonscrit, est qualifié de voyage (Pungier, 2009c, p. 67 sqq.) : il s'agit des excursions au Mont-Saint-Michel (Estuko 2008 enquête RI ; Yukari 2008 journal de bord), d'une sortie à Paris (Shoko 2008 journal de bord), de l'avertissement donné par Tamako (2008 journal de bord) de se méfier des endroits où se rencontrent des individus aux origines ethniques diverses comme par exemple le marché aux Puces (cf. fragment 9–18).

De ces exemples ponctuels que nous rapprochons d'une expression utilisée par Yoshihiro (2007 brochure) qui qualifie ce séjour de « voyage sans but touristique »[35], nous comprenons que pour les stagiaires, il existe une équivalence sémantique entre « voyage » et « voyage touristique ».

Ajoutons enfin que le voyage classique, ou voyage touristique, qui s'apparente à un voyage où tout est organisé ne demande *a priori* rien à celui qui y participe. Ses contenus sont « pris » tels quels. Il y a des attentes vis-à-vis de ce genre de voyage mais pas de demande personnalisée. Bien que cela ne préjuge pas de ce qui peut en être retiré (contenu, intensité, valeur), comme le montre en particulier l'exemple suivant de Yukari, pour qui il y a un retour en terme d'appartenance identitaire, celui qui suit le programme est en situation de réception passive de ce qui se déroule :

fragment 9–15

これからも、様々な国について知ることによって、自分の生まれた国、日本を知っていきたい。そんなきっかけを私に与えてくれたこの旅に、私は心から感謝している。

Désormais, à partir de ce que je sais de différents pays, je veux en savoir plus sur le Japon, le pays où je suis née. Je remercie du fond du cœur ce voyage qui m'a donné l'occasion de cela. (Yukari 2008 rapport UV)

---

[34] Sous la plume de Momoko (2008 journal de bord), c'est sa sortie à Euro Disney qui n'a été possible que parce que ce n'était pas un simple voyage.

[35] Yoshihiro (2007 brochure) se présente comme « étant habitué aux voyages individuels » et « ayant plusieurs expériences de voyages à l'étranger ». Il précise encore que ce séjour vécu est long pour le différencier de ses précédentes expériences [*keiken*] et que cela représente pour lui une première fois.

9.3.2.2 L'inadéquation du terme « voyage » à la réalité vécue

Appréhender le voyage comme un voyage touristique ne va cependant pas sans poser problème auquel Yoshihiro, par exemple, se trouve confronté : le terme « voyage », donc « voyage touristique » qu'il a à sa disposition coïncide-t-il toujours avec ce qu'il est en train de vivre ? Lorsque cela n'apparaît pas le cas, comment peut-il alors nommer ces moments-là ?

À moins de ne voir dans le séjour qu'un voyage classique (donc à but touristique), il n'a d'autre ressource, dans un premier temps, que de le catégoriser et de le désigner comme tel, car il comporte de fait le déplacement spatial, sociétal et aussi une part de tourisme malgré tout[36], et dans un second, de le requalifier d'une autre manière.

Cet exercice lexical se retrouve dans d'autres fragments discursifs où des stagiaires cherchent à mettre un mot sur leur expérience et n'en trouvent pas de satisfaisant.

9.3.2.3 Les enrichissements sémantiques du terme « voyage »

À partir du référent « voyage », ils proposent donc d'enrichir les possibilités de significations contenues dans le sens commun qu'ils attribuent au mot (tourisme, amusement, farniente…) en y intégrant ou plus rarement en accentuant tel ou tel aspect de leur expérience vécue. Tamako, par exemple (fragment 7–40)[37], en soulignant le fait qu'ils sont allés dans des musées de « second rang » signale qu'en même temps, il s'agissait de lieux chargés d'histoire et de culture, qu'ils les ont visités en nombre (la multiplication des visites comblant le déficit de notoriété). Elle embraie sur la perspective savante de l'ensemble. Le voyage qu'elle connaît est un voyage conçu à la base sur une dimension touristique classique mais cette dernière a été majorée et enrichie du caractère inhabituel et inattendu des lieux visités, de leur valeur intrinsèque historique et culturelle, de leur valeur académique, de leur nombre. Il y a bien voyage mais *voyage amélioré*, *voyage différent* : le voyage qu'elle effectue se distingue ainsi de tous les autres qui pourraient être réalisées par n'importe quel individu ou compatriote en France.

---

[36] On se rappellera ici le fragment discursif où Yoshihiro ne se sent en France que dans le décor urbain et architectural parisien (fragment 7–12).

[37] Notons toutefois que, dans ce passage, elle ne considère que la partie culturelle du stage.

Pour d'autres, le voyage est enrichi à partir de l'élément structurant du quotidien. C'est le cas par exemple d'Etsuko qui est déjà venue en France l'année précédente, et qui sait[38] donc, plus que d'autres stagiaires qui se déplacent pour la première fois à l'étranger[39], ce que peut être un voyage en France. Comme Tamako, cette stagiaire se saisit du critère muséographique « de seconde classe » mais elle le transforme en un nouvel élément : elle l'accole à d'autres afin de créer un discours « témoignant » de son insertion réussie dans un quotidien qu'elle propose de catégoriser comme typiquement français : participation à des manifestations culturelles locales (spectacles, défilé, danse, rencontres informelles), activités domestiques classiques (courses, cuisine) :

fragment 9–16

私は来年から就職するので、こんなに長く休みをとって旅行できるチャンスは少ないと思い参加することを決めた。帰国した今、本当に参加してよかったと思える思い出がたくさんできた。まず、フランスは去年20日間だけ旅行したことがあり、今回はより密接[に　?][~~した~~]文化に触れたいという思いがあり、あまり有名ではない美術館に(*sic*)訪れたり、現地で行われていたイベント(テクノパレード、セルジーソワ) に積極的に参加した。特にテクノパレードは見知らぬ人と踊ったり、フランス語で会話して、とても楽しかった。続いて食生活も充実した日々だった。節約のため、あまりレストランなどには行かず、スーパーで買い物し、自炊する毎日でちょっとしたプチステイ気分になった。日本では食べないエスカルゴ、チーズ、うさぎ、シードルなどを体験し、日本へ帰国後それらがとても恋しくなった程である。

Comme l'année prochaine, je vais commencer à travailler, j'ai décidé de participer parce que j'ai pensé que j'aurai peu de chance de prendre des vacances aussi longues et de voyager. Maintenant, une fois rentrée, j'ai pu avoir beaucoup de souvenirs et je pense que c'était vraiment bien d'avoir participé. D'abord, l'année dernière, j'ai eu l'occasion de voyager en France pendant 20 jours seulement, et cette fois-ci, je crois que j'ai voulu toucher plus intimement la culture. J'ai visité des musées pas très célèbres, j'ai participé activement à des manifestations organisées localement (Technoparade, Cergy Soit !). La Technoparade était spécialement agréable : j'ai dansé avec des inconnus, j'ai parlé en français. Ensuite, pour la vie alimentaire aussi, c'étaient des journées fructueuses. Pour économiser, je ne suis pas beaucoup allée au restaurant, j'ai fait des courses au supermarché et j'ai fait la cuisine moi-même tous les jours. Ça m'a donné l'impression de faire un peu un petit

[38] C'est nous qui soulignons cette connaissance acquise par Estuko.

[39] Mais qui disent cependant que leur vécu dépasse le simple voyage.

séjour. J'ai essayé des choses qu'on ne mange pas au Japon, des escargots, du fromage, du lapin, du cidre, etc. Après être rentrée au Japon, c'est devenu quelque chose qui me manque. (Estuko 2008 enquête RI)

Ce vécu ne *prend toute sa valeur* qu'une fois rentrée au Japon lorsqu'il n'est plus d'actualité mais est devenu *matière à raconter*. Là encore, la disjonction spatiale et temporelle amenée par le retour au Japon d'avec le contexte français permet de le qualifier d'unique et donc de le doter d'un pouvoir de distinction.

Deux autres éléments sont encore utilisés pour distinguer ce voyage en France de tous les autres possibles : l'apprentissage[40] (Sazae 2007 brochure ; Setsuko 2007 brochure ; Yayoi 2007 brochure ; Akira 2008 enquête RI ; Estuko 2008 enquête RI ; Kikue 2008 enquête RI ; Shoko 2008 journal de bord ; Tamako 2008 enquête RI ; Yukari 2008 rapport UV) et les rencontres (Emiri 2007 brochure ; Sazae 2007 brochure ; Noboru 2007 brochure ; Yayoi 2007 journal de bord, « portfolio » ; Yoshihiro 2007 brochure ; Chiaki 2008 journal de bord, enquête RI ; Emiko 2008 journal de bord ; Etsuko 2008 enquête RI ; Kikue 2008, enquête RI, rapport UV ; Kimiko 2008 « portfolio » ; Tamako 2008 enquête RI ; Yukari 2008 rapport UV ; Yuichi 2008 enquête RI)[41].

Le voyage n'est plus « classique » à partir du moment où l'un des quatre éléments que nous avons repérés dans les écrits de restitution lui est accolé : à savoir majoration, quotidien, apprentissages, rencontres. Mieux : très souvent, ces éléments sont utilisés conjointement. Par exemple, Tamako les reprend tous mais accorde une valeur supplémentaire à celui des rencontres :

fragment 9–17
今回の研修には普通の旅行では学び得なかっただろうことがたくさん詰まっています。学生さんの交流だとか、ホームステイだとか、パリでの文化研修、そして授業。このうちのどれをとっても本当に素晴らしくいい経験になったのですが、私の中で、学生さんとの交流は特に印象深く楽しかった経験になりました。

Dans le stage de cette fois-ci, beaucoup de choses le remplissent qu'on ne peut pas, je crois, prendre et apprendre dans un voyage normal. Les échanges avec les étudiants par exemple, le séjour en famille par exemple, les sorties

---

40 Y compris des apprentissages non linguistiques.

41 Nous signalons ici des fragments comprenant ces occurrences mais cela ne signifie pas qu'elles y apparaissent de manière isolée.

culturelles encadrées à Paris, et puis les cours. Quoi que ce soit, tout est vraiment devenu une expérience merveilleuse, mais dans moi, les échanges avec les étudiants sont spécialement devenus une expérience [*keiken*] marquante et agréable. (Tamako 2008 enquête RI)

9.3.3 L'aventure

Dans les tentatives d'appellation globale du séjour à partir du terme « voyage », en dehors de quelques cas où celui-ci est noté directement comme « voyage à l'étranger », celui-ci ne prend qu'exceptionnellement la valeur de ce dernier avec les nuances plutôt négatives ou pessimistes que nous avons déjà signalées plus haut (cf. section 7.3.1, « Les moments de déstabilisation »). En ce sens, il paraît proche de « l'aventure » sans toutefois se confondre avec lui. Dans les lignes qui suivent, nous nous proposons d'examiner ce cas particulier de lecture globale du séjour.

9.3.3.1 Du voyage à l'étranger à l'aventure

Le *voyage à l'étranger* relève avant tout de la temporalité en amont (projection) et de celle du noyau (interprétation d'un moment vécu) alors que le séjour comme aventure ne se comprend qu'une fois celui-ci effectué. Le premier fait naître des sentiments d'insécurité (Kenta 2007 rapport UV), d'inquiétude (*a contrario* pour Setsuko qui intitule son texte dans la brochure « premier voyage à l'étranger, pas d'inquiétude »[42]), de peur (Tamako 2008 journal de bord) :

fragment 9–18

蚤の市はやっぱり多国籍の人が多く、いろんな国の人やいろんな国の道具などがあっておもしろかった。ただ、いろんな人がいるだけに、少し治安も悪いみたいでかばんをぎゅと抱えとかなければ少し恐かった。海外旅行に行くときは気をつけなければいけないことも多いなと思った。

Dans les marchés aux Puces, il y a, ce n'est pas étonnant, beaucoup de gens de nationalités différentes, et le fait qu'il y ait des gens venant de différents pays et des objets venant de pays variés, c'était intéressant. Mais, du seul fait qu'il y ait beaucoup de gens différents, la sécurité semble se dégrader un peu, et [comme] j'ai eu un peu peur, j'ai serré mon sac très fort contre moi. Quand on fait un voyage à l'étranger, j'ai pensé qu'il fallait aussi faire attention à beaucoup de choses. (Tamako 2008 journal de bord)

---

[42] « はじめての海外旅行、緊張もなく », (Setsuko 2007 brochure : titre).

Qualifier le séjour de voyage à l'étranger, c'est aussi risquer de ne pas le personnaliser puisque tout un chacun peut concevoir ce que cela représente. Par contre, considérer qu'il a à voir avec une aventure ne peut s'envisager qu'une fois son terme heureux connu, comme l'indique l'utilisation de l'expression « buji(ni) » (無事(に)), soit « sain et sauf » (Kayako 2007 postface ; Asami 2008 journal de bord ; Satomi 2008 journal de bord). Dès lors, le choix de ce terme peut être lu comme une volonté de distinction maîtrisée, tout comme d'autres choisissent de surqualifier leur voyage par un ou plusieurs éléments.

9.3.3.2 L'aventure vécue par Nana

Le corpus comprend plusieurs scènes mêlant personnel navigant et stagiaires : nous nous rappelons que Yuichi, s'apercevant qu'il a oublié son passeport dans l'avion à l'aller, mentionne un contexte d'échanges dans lequel il se décrit comme étant brusquement obligé de se débrouiller linguistiquement, que Naoko, Kimiko se plaignent de la réaction d'une hôtesse de l'air à leur égard, au retour, mais ceci *dans le format d'écriture du journal de bord*. Seule Nana transforme l'épisode, qui en soi ne semble pas porter une charge traumatisante *sur le long terme* si importante[43], en un déploiement scripturaire. En nous repenchant sur les lignes qu'elle a écrites, nous nous apercevons alors qu'elles forment l'unique passage dans lequel le terme « aventure » a été utilisé (fragment 9–19). Nana est la seule à proposer de lire son séjour comme une aventure dont nous comprenons qu'elle est composée à la fois de différentes expériences *(keiken*) et d'expérimentations (*taiken*), dont certaines sont elles-mêmes de « mini-aventures » : arriver sain et sauf à Cergy même si on a été séparé du groupe dans l'avion (Takuya 2007 brochure), rentrer sain et sauf à l'hôtel un soir de dysfonctionnement du RER (Kenta 2007 journal de bord *et* rapport UV) ; arriver sains et saufs jusqu'à Versailles (Rena 2007 journal de bord *et* rapport UV ; Tamako 2008 journal de bord), effectuer une expédition lointaine (Satomi 2008 journal de bord) ; réussir à jouer à un jeu de société avec les membres de la famille

---

[43] Il est bien entendu que chaque individu peut vivre un événement partagé avec d'autres de manière tout à fait unique et personnelle. La comparaison avec les fragments comprenant d'autres scènes se jouant dans l'avion et l'ensemble des fragments de restitution de l'expérience nous alerte cependant sur sa spécificité intrinsèque.

d'accueil « ne parlant pas un seul mot de japonais » (Kumiko 2008 journal de bord)[44].

Dans son discours, Nana suggère une piste pour comprendre le choix qu'elle a fait de ce mot pour synthétiser le vécu de son séjour : la perception qu'elle en a comme une succession rapide d'activités et le sentiment d'être dans un environnement mouvant, donc de n'avoir pas le temps de se raccrocher à quelque chose alors que dans le voyage à l'étranger, l'environnement n'est pas donné comme instable mais bien tel qu'il est qu'on avait prévu qu'il soit, inconnu, et comme immuable d'un individu à un autre, d'un séjour à un autre. L'aventure serait une succession d'épisodes différant les uns des autres par leur contenu :

> fragment 9–19
> 3週間弱のフランス研修で私はいろいろな経験をし、たくさんの感動を得ました。特に感じたのは、人と人との繋がりと学ぶことの大切さでした。(cf. fragment 7–24)
>
> En presque trois semaines de stage en France, moi j'ai fait beaucoup d'expériences, et j'ai éprouvé beaucoup d'émotions. Particulièrement, ce que j'ai senti, c'était l'importance du lien de personne à personne et celle d'apprendre. Pour moi qui allais à l'étranger pour la première fois, ce stage a été une grande aventure. Un long vol, la vie en commun, les cours de français, le théâtre, le spectacle des œuvres d'art… si j'ai pu passer des jours bien remplis dans ces expériences trépidantes et dans [cette situation] de changement, c'est grâce à beaucoup de gens autour, je crois. (Nana 2007 rapport UV, brochure)[45]

9.3.3.3 « Les autres bienveillants » : un élément nécessaire à l'écriture de l'aventure

Par ailleurs, Nana amène un second élément important donnant une dimension supplémentaire à l'aventure par rapport au voyage à l'étranger : la

---

[44] C'est nous qui soulignons la reprise de l'élément d'aventure dans le rapport UV chez Kenta et Rena, et ce quasiment dans les mêmes termes, ce qui constitue, à notre avis, un exemple de relation textuelle entre les deux écrits de restitution. Il faut noter aussi que les thèmes des mini-aventures sont plus ou moins forts (performance théâtrale, fin des cours de langue, etc.) mais à chaque fois l'épreuve en jeu trouble un état d'équilibre risquant de faire basculer dans le chaos. Ainsi, ce n'est pas un hasard si Rena (2007 rapport UV) souligne cette dimension en parlant de la sortie à Versailles. Ce qui avait été appréhendé comme un « périple » se déroule finalement comme un déplacement « normal ». Pouvoir vivre chaque moment du séjour « sans heurt » (スムーズに/*sumuzu ni)* est un objectif, une nécessité, un rêve, le signe de la réussite.

[45] Le passage souligné correspond au fragment 7–24.

présence des autres qui lui permettent de profiter du séjour. Dans la conception du « voyage à l'étranger » que les stagiaires dévoilent surtout en amont, les autres sont ressentis comme des menaces alors que, dans l'aventure que Nana a vécue, ils apparaissent tout le contraire : essentiels (elle les cite deux fois), aidants et protecteurs dans le tourbillon du déroulement du stage.

Or nous avons déjà mentionné le thème « des autres » comme un type de fragment d'écriture « classique » participant à la restitution de l'expérience de mobilité (cf. section 7.3.2, « Les stratégies compensatrices : se protéger en se référant aux appartenances identitaires ») et nous savons que Nana n'est pas la seule à avoir recréé un réseau relationnel et *apprécié* les contacts avec les autres.

L'aventure que Nana a vécue, qu'elle nomme précisément et qu'elle conçoit comme un tourbillon d'activités incessant, menaçant sans doute de lui faire perdre pied, mais où elle réussit non seulement à surnager mais à « surfer » grâce à des autres bienfaisants, ne lui est pas propre : d'autres stagiaires se reconnaissent dans ce schéma global de restitution de l'expérience, simplement, ils ne lui donnent pas cet intitulé. Se profile derrière ce fragment de restitution la possibilité de lire d'autres restitutions d'expérience comme des suites d'épisodes avec interventions de divers personnages, comme *un récit d'aventures*, même s'ils n'en n'ont pas le titre.

9.3.4 Des expériences marquantes ?

Nous posons que, par rapport à une assimilation à *un voyage* ou à *une aventure*, arriver à considérer le séjour comme une expérience implique un changement de regard sur ce qui y a été vécu. Nous avons donc repris les fragments contenant les termes *taiken* (plutôt *Erlebnis*) et *keiken* (plutôt *Erfahrung*) (cf. aussi Gohard-Radenkovic, 2014), qui sont relativement nombreux, pour voir si les stagiaires, malgré l'absence de travail de réflexion sur les possibles significations de leur séjour, dans les moments dédiés au stage de la temporalité japonaise[46], parvenaient à

[46] Il est possible que pendant le séjour une réflexion sur le voyage, sur l'expérience du séjour à l'étranger ait été amorcée avec les tuteurs de théâtre (2007) ou les enseignants français (2007, 2008), en plus du temps de l'évaluation collective orale (Kenta 2007 journal de bord ; Nana 2007 journal de bord ; Takako 2007 journal de bord ; Yayoi 2007 journal de bord ; Yoko 2007 journal de bord ; Asami 2008 journal de bord ; Chiaki 2008 journal de bord ; Emiko 2008 journal de bord ; Kikue 2008 journal de bord ; Kimiko 2008 journal de bord ; Maki 2008 journal de bord ; Miyuki 2008

ce point de synthèse. Quoi qu'il en soit, la grande fréquence de ce motif de l'*Erfahrung* (Romano, 1999), dans les fragments discursifs doit nous alerter sur leur raison d'être et leur importance symbolique.

9.3.4.1 Les fonctions internes des mentions d'expériences

Nous avons déjà évoqué l'utilisation du terme aventure par Nana (cf. section 9.3.3.2, « L'aventure vécue par Nana ») au début de son rapport et l'insertion qu'elle a faite au début de ce texte afin de colorer d'une nuance aventureuse son expérience de mobilité à l'étranger. Dans les journaux de bord, nous rencontrons un phénomène similaire à partir des mentions des « expériences partielles »/d'« une expérience globale ». Elles apparaissent en fin de restitution d'une journée *au cours du séjour* (cf. par exemple Ken'Ichi 2007 journal de bord, 4e jour ou Chiaki 2008 journal de bord, 1er jour). Celles insérées dans le fragment de restitution de *la dernière journée du séjour* servent à clore les textes du jour (cf. par exemple Kumiko 2008 journal de bord, 20e jour ou Satomi, 2008 journal de bord, 16e jour).

Cependant, tous ces fragments n'ont ni la même fonction ni la même portée. D'un côté, la mention fonctionne comme *une conclusion* sur ce qui s'est passé, sur ce qui a été vécu, de l'autre, comme *une ouverture*.

9.3.4.2 De ce qui est expérimenté

Nous pouvons dresser la liste suivante de tout ce qui est présenté comme « expérience(s) » :

- les cours de français : Emiri 2007 brochure ; Yayoi 2007 brochure ; Yoko 2007 rapport UV ;
- des apprentissages linguistiques et non-linguistiques : Isako 2008 enquête RI ; Kimiko 2008 journal de bord ; Satomi 2008 journal de bord, rapport UV ; Shoko 2008 journal de bord ;
- les visites de lieux célèbres et monuments[47] : Kayako 2007 brochure ; Ken'Ichi 2007 journal de bord ; Kenta 2007 rapport UV ; Takako 2007 rapport UV brochure ; Estuko 2008 brochure ; Isako 2008

---

journal de bord ; Momoko 2008 journal de bord ; Naoko 2008 journal de bord ; Norio 2008 journal de bord ; Satomi 2008 journal de bord ; Shizue 2008 journal de bord ; Shoko 2008 journal de bord ; Tamako 2008 journal de bord ; Yuichi 2008 journal de bord ; Yukari 2008 journal de bord).

[47] Y compris Euro Disney (cf. aussi Augé, 1997).

enquête RI ; Kimiko 2008 journal de bord ; Momoko 2008 journal de bord ;

- les échanges avec les étudiants français : Ken’Ichi 2007 journal de bord ; Michiko 2007 brochure ; Yayoi 2007 brochure ; Yoshihiro 2007 brochure ; Asami 2008 rapport UV ; Chiaki 2008 journal de bord ; Emiko 2008 enquête RI ; Kumiko 2008 enquête RI ;
- une émotion liée à des échanges réussis : Kikue 2008 enquête RI ; Tamako 2008 enquête RI ;
- l’atelier théâtre : Ken’Ichi 2007 brochure ; Mariko 2007 brochure ; Sazae 2007 brochure ; Setsuko 2007 brochure ;
- l’utilisation des transports en commun : Moe 2007 brochure ; Takuya 2007 brochure ;
- la rencontre d’un pickpocket[48] : Setsuko 2007 brochure ;
- la visite du Conseil général du Val-d’Oise : Ken’Ichi 2007 rapport UV ; Maki 2008 enquête RI ;
- le week-end en famille : Aiko 2008 enquête RI ; Chiaki 2008 enquête RI ; Emiko 2008 rapport UV ; Etsuko 2008 brochure ; Hitomi 2008 enquête RI ; Koko 2008 enquête RI ; Momoko 2008 journal de bord, enquête RI ; Naoko 2008 enquête RI ; Satomi 2008 journal de bord, enquête RI ;
- une sortie dans un salon de jeux vidéo : Akira 2008 journal de bord ;
- la dégustation de cuisine spécifique : Estuko 2008 enquête RI, brochure ; Momoko 2008 enquête RI ; Miyuki 2008 journal de bord ; Shoko 2008 journal de bord ;
- la pratique de la langue : Hitomi 2008 enquête RI ;
- l’observation d’animaux : Kimiko 2008 enquête RI ;
- le spectacle d’une manifestation : Miyuki 2008 rapport UV ;
- le quotidien : Yuichi 2008 rapport UV ;
- le stage dans son ensemble : Rena 2007 brochure.

[48] Cet épisode relève du discours sur le voyage à l’étranger.

9.3.4.3 Taiken *ou* keiken ?

Il apparaît que pour les stagiaires la différence entre les deux mots pour signifier l'expérience en japonais n'est pas très probante[49] :

fragment 9–20 A

個人旅行では経験できない貴重な体験をいっぱいすることが出来た。

J'ai pu faire beaucoup d'expériences [*taiken*] précieuses qu'on ne peut pas expérimenter [*keiken*] dans un voyage individuel. (Kikue 2008 enquête RI)

fragment 9–20 B

この研修では、単なるフランス旅行や個人留学では体験できない貴重な経験をたくさんすることが出来た。

Dans ce stage, j'ai pu faire beaucoup d'expériences [*keiken*] précieuses qu'on ne peut pas expérimenter [*taiken*] dans un simple voyage en France ou dans un séjour d'études individuel. (Kikue 2008 rapport UV)

Dans ces deux fragments, Kikue inverse sans aucun problème les deux termes, et nombre de ses pairs utilisent indifféremment l'un ou l'autre terme, avec une petite préférence toutefois en nombre d'occurrences pour *keiken*.

Aiko fournit une petite nuance toutefois entre les deux : *keiken* serait pour elle ce qui reste d'un moment vécu spécifique (une expérimentation), le séjour en famille : elle le raconte comme étant un événement d'implication linguistique intense :

fragment 9–21

ホームステイという体験もさせていただきましたが、これも大変貴重な経験となりました。

On nous a permis une expérience [*taiken*) de séjour en famille, et ça aussi, c'est devenu une expérience [*keiken*] grandement précieuse. (Aiko 2008 enquête RI)

---

[49] À la différence du représentant de l'institution académique qui distingue les deux dans ses préfaces et postfaces : en 2007 et en 2008, il considère que les « expériences » faites par les stagiaires en France relèvent de la catégorie *taiken*. Il n'utilise le terme *keiken* qu'une seule fois (2008) pour suggérer un certain savoir voyager acquis par ceux qui sont déjà allés à l'étranger avant le stage. Il suggère donc que *taiken* vaudrait plus pour l'action considérée en train de se faire (*Erlebnis*) et *keiken* pour le résultat d'une action considérée *a posteriori* (*Erfahrung)*.

Il arrive aussi que le sens du terme *keiken* (ou bien plus rarement *taiken*, comme le suggère le fragment composé par Aiko ci-dessus) se rapproche d'« occasion » (機会/*kikai*), de « chance » et perde son amplitude d'« épisode vécu » pour n'être plus qu'un point, même si remarquable, dans le flux du temps.

Nous adopterons désormais pour plus de clarté une distinction entre les deux types d'expérience suivant qu'elles sont partielles et plutôt *taiken* ou globales et plutôt *keiken*.

9.3.4.4 Remarques sur l'utilisation des termes signifiant « expérience » dans les fragments discursifs

La liste des occurrences précédentes appelle les remarques suivantes :

1) l'emploi du terme « expérience » fonctionne en écho à la prescription académique de dire ce qui a été *expérimenté (taiken*), *appris* (brochure 2007 : préface), *vu*, *ressenti*, *appris* (brochure 2008 : préface) ;
2) les expériences donnent l'impression d'un grand éparpillement : tout peut devenir source d'expérience[50] comme si dans le voyage à l'étranger ou dans le voyage en France tout commandait cette manière de voir le vécu chez les stagiaires ;
3) l'expérience n'est pas obligatoirement activement recherchée[51] mais elle est attendue et est reçue en tant que telle ; à la manière du voyage, elle laisse entrevoir une forme de passivité devant ce qui se joue dans le séjour ;
4) la liste des thèmes principaux associés à une « expérience », comme épisode vécu, recouvre en très grande partie celle des thèmes des fragments discursifs permettant de saisir l'ampleur de la situation d'expérience de mobilité (cf. chapitre 7, « Traces des orientations et dimensions de la situation d'expérience de mobilité dans les fragments discursifs ») : nous proposons alors de lire tous les fragments communs aux deux listes comme étant de nature expérientielle, que ceux-ci soient notés « noir sur blanc » en tant que tels ou non. Ces fragments discursifs fonctionneraient de manière réversible : du thème discursif de la situation

---

[50] Une analyse plus fine ne ferait que confirmer cet aspect des données du corpus.

[51] Nous sommes ici dans des cas de manière de vivre le séjour qui s'opposent au volontarisme d'un Tetsuya, par exemple (cf. Pungier, 2012).

d'« expérience » de mobilité vers une qualification en expérience, ponctuelle, de mobilité, d'une expérience de mobilité, comme épisode vécu, en thème discursif de la situation d'« expérience » de mobilité ;

5) postulant que ces listes sont quasi équivalentes, la question se pose alors de savoir ce qui, dans les différents fragments discursifs, ne relève jamais de la description d'une expérience (épisode vécu) mais d'un autre ordre de restitution de la participation à l'expérience de mobilité : seuls alors se dégagent les fragments impliquant les remerciements du scripteur ou ceux qui le montrent construisant son texte comme Ken'Ichi qui positionne ce dernier en tant que rapport et se positionne en tant qu'étudiant écrivant un rapport pour un enseignant[52]. Ces fragments montrent les positions d'acteurs dans une collectivité à un moment donné et expriment le lien social qui les unit à l'intérieur d'un réseau ;
6) les différentes expériences peuvent s'additionner *ad libitum*. Ce constat amène une nouvelle interrogation : la somme des expériences, ponctuelles ou épisodes vécus dans le séjour, forme-t-elle une expérience globale ou bien se transmue-t-elle en *expérience* biographique ? Autrement dit, toutes ces « choses » qui sont décrites comme expérimentées à un moment où l'autre du séjour, peuvent-elles être considérées ensuite comme un acquis personnel ?

9.3.4.5 À propos des expériences partielles

Nous nous sommes demandé quelle était la nature des expériences que nous qualifions de « partielles ». Par recoupement, nous observons qu'elles se confondent chez certains scripteurs à des *occasions* saisies, et dans ce cas, ces expériences sont vues comme nombreuses (たくさん) ou variées (いろいろ) plus rarement comme « dépaysante » (新鮮), ou bien comme quelque chose qui, en japonais, est qualifié d'« événement » (出来事).

---

52 Les fragments comprenant des éléments appréciatifs sont directement reliés à l'expérience.

Dans ce cas, cela concerne : la vie quotidienne (hébergement, repas) (Ken'Ichi 2007 rapport UV ; Chiaki 2008 enquête RI) ; les activités du week-end racontées en cours (Maki 2008 journal de bord ; Momoko 2008 journal de bord), y compris le spectacle de la Technoparade (Miyuki 2008 rapport UV) ; les échanges verbaux entre étudiants japonais et français (Michiko 2007 brochure) ; le week-end en famille (Maki 2008 rapport UV) ; la scène dans l'avion de l'aller avec l'hôtesse de l'air coréenne (Nana 2007 rapport UV) (cf. fragment 8–51).

Aucun de ces *événements* ne semble avoir une intensité assez forte pour pouvoir bouleverser la vie de celui dans laquelle il se produit, même si celui que Nana a vécu lui paraît assez « remarquable » pour servir de ce qui nous paraît, dans un premier temps, comme une « introduction bis » à la restitution de son séjour dans le cadre du rapport UV.

Nous notons aussi que ces expériences partielles événementialisées sont l'occasion de prises de parole (Maki (2008) et Momoko (2008) nous les présentent comme provoquées dans le cours), de mises en mots, de mises en récits. Nous n'avons à première vue pas accès aux détails de ces « événements » racontés, sauf à considérer qu'il existe une relation d'isomorphie entre les expériences partielles notées directement comme des événements et celles dont les contenus sont similaires mais pour lesquelles les scripteurs ont omis de mentionner le terme.

Cette ouverture nous permet alors de considérer toute expérience partielle comme un potentiel événement à raconter, comme un potentiel épisode en soi.

9.3.4.6 La double lecture des expériences partielles comme événements

Les expériences partielles peuvent être lues comme des événements, mais leur signification varie. Par exemple, dans la logique d'appréhension du vécu du séjour fait par Nana, l'épisode de la conversation avec l'hôtesse (les hôtesses ?) permet à cette dernière de renforcer la coloration « aventureuse », la dimension « voyage à l'étranger » qu'elle entend donner à sa restitution. Cet *événement* qu'elle rapporte lui confirme d'abord à elle-même sa lecture d'un tel moment dans la vie mais aussi au lecteur qu'est l'enseignant chargé de l'évaluation du stage. Nous sommes là devant un cas d'événement « redouté » (Lalive d'Épinay, 1983a, 1983b).

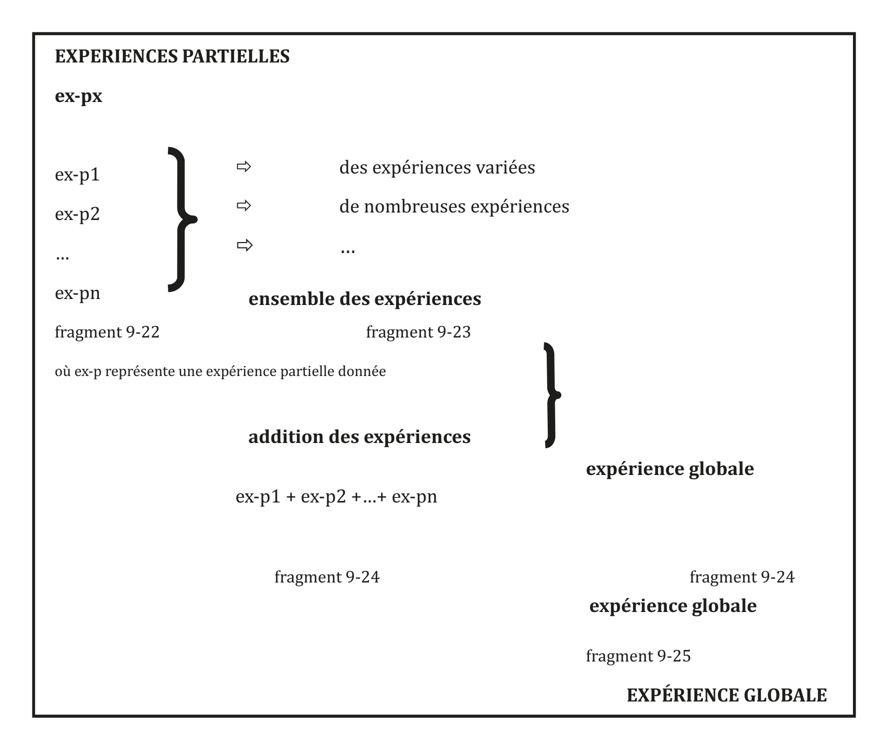
Les fragments dont les contenus « événementialisés » coïncident dans d'autres cas avec une occasion ou avec une expérience, correspondent à ce « quelque chose d'extérieur vers quoi l'on tend » (Lalive d'Épinay, 1983b, p. 27). Ils peuvent aussi être rattachés à la dimension « voyage à l'étranger » de la situation d'expérience de mobilité mais dans son côté « extraordinaire ». De par nature, ils sont proches de la dimension spécifique « voyage en France », mais sans qu'aucun des fragments ne contiennent d'expériences partielles codées comme « événements » et se rapportant à un moment d'appropriation touristique, gastronomique, esthétique. Ce sont des événements relevant de l'extraordinaire par appropriation d'un quotidien : les activités du week-end, les conversations entre étudiants, le week-end en famille, « expérience » remarquable dans un imaginaire du voyage en France constitué de musées, de sites touristiques et de plats à goûter, mais dans son essence renvoyant au quotidien le plus banal.

9.3.4.7 Des expériences partielles à l'expérience globale

L'analyse des fragments révèle, dans certains cas, une conception du séjour comme expérience *au singulier*, c'est-à-dire comme unique et personnelle.

La conception du séjour comme expérience globale concerne un peu plus d'un tiers des stagiaires en 2007 (dix sur vingt-six) et un peu plus de quarante pour cent en 2008 (treize sur trente). Le premier constat est donc que l'appréhension du séjour en tant qu'expérience globale n'est pas du tout évidente. Par ailleurs, il existe différents moyens de le dire. De deux choses l'une : ou le séjour lu comme expérience globale est une somme d'expériences partielles, autrement dit est conçu comme un équivalent d'une suite d'épisodes significatifs, et devient par nature *pluriel*, ou c'est un « produit » totalement indépendant, dont la composition, si elle existe, n'est pas donnée à voir.

Dans le premier cas, le passage des unes à l'autre semble fonctionner sur un système de paliers que nous pouvons résumer avec un schéma (doc. 13 « Schéma du passage discursif des expériences à l'expérience ») construit à partir de fragments discursifs repérés dans le corpus :



Doc. 13 Schéma du passage discursif des expériences à l'expérience

fragment 9–22

マレ地区に買い物に行った時、ユダヤ教の色が濃いことに驚いた。ユダヤ人のごはんもたべることができて、よい経験になった。

Quand on est allés faire des courses dans le Marais, j'ai été étonnée par la forte ambiance juive. On a pu manger aussi de la cuisine juive, et ça a été une bonne expérience [*keiken*]. (Momoko 2008 journal de bord)

fragment 9–23

研修の感想

今回の研修では様々な新しいことを体験することになった。

Impressions sur le stage :

Avec ce stage, j'ai réussi à expérimenter [*taiken*] beaucoup de nouvelles choses. (Kimiko 2008 rapport UV)

Dans le fragment 9–24, l'expérience apparaît comme la somme d'expériences partielles c'est-à-dire que ce qui est vécu est appréhendé comme la globalisation de toutes ces dernières :

fragment 9–24

ここまでは、普通に旅行に行っても起こりうることだったと思います。語学研修という、特殊な環境だったからこそ、とても良い経験ができたと断言できます。例えば、宿泊したのはホテルですが、毎日のようにスーパーに行ったりして、少しだけ生活感を味わえました。語学の授業もあったからこそ、パン屋での注文も次第にすらすらと言えるようになりました。セルジー・ポントワーズ大学が受け入れ先だったので、大学にも通い、学食など向こうの学生と同じように過ごせました。一番の利点は、これもやはり、現地の人達との交流だと思います。大学の先生方もそうですが、セルジーの学生のみんなと、一緒にご飯を食べたり、遊びに連れて行ってもらったりしたことは、本当に貴重な経験だと思います。友達としてメールアドレスの交換もできて、とても嬉しかったです。

Jusque-là, je crois que c'est quelque chose qui peut normalement se produire dans un voyage. Mais comme c'était un stage de langue, donc un environnement particulier, je peux affirmer que c'était une bonne expérience [*keiken*]. Par exemple, on était hébergé dans un hôtel, mais tous les jours, on est allés au supermarché, et on a pu goûter un peu à ce que c'est la vie quotidienne. De plus, comme il y avait des cours de langue, on a fini par commander dans la boulangerie avec aisance. Comme ça se passait à l'Université de Cergy-Pontoise, on a aussi fréquenté l'université, et on a fait tout comme les étudiants de là-bas, les repas, etc. Le plus grand avantage, ça aussi, c'est net, ce sont les échanges avec les locaux. C'est vrai aussi avec les enseignants, mais aller manger tous ensemble avec les étudiants de Cergy, se faire emmener [quelque part] pour s'amuser, je crois que c'est vraiment une expérience [*keiken*] précieuse. Avoir pu échanger des adresses mail en tant qu'amis, ça m'a fait très plaisir. (Yayoi 2007 brochure)

Enfin, dans le fragment 9–25, c'est le séjour lui-même qui est appréhendé comme une expérience :

fragment 9–25

今年の夏休みは約3週間をフランスで過ごすという非常に貴重な体験をすることができました。

Les vacances d'été de cette année, j'ai pu les passer en France, pendant trois semaines environ, et faire ainsi une expérience [*taiken*] incroyablement précieuse. (Emiri 2007 brochure)[53]

[53] Ce passage est repris dans le fragment 10–36.

9.3.4.8 Les significations de l’expérience globale

Lorsque l’expérience est appréhendée de manière unique, c’est-à-dire détachée d’une somme d’expériences partielles, nous nous apercevons qu’elle prend plusieurs valeurs[54] :

1) elle peut être assimilée au voyage à l’étranger :

fragment 9–26

今までほとんど日本という国から出たことがなく、初めての長期での海外体験でした。

Jusqu’à présent, je n’étais jamais vraiment sortie de ce pays qu’est le Japon, et c’était la première fois pour moi d’avoir une longue expérience [*taiken*] à l’étranger. (Shizue 2008 rapport UV)

2) elle correspond à une expérience qui s’appuie sur un morceau de temps découpé dans le flux du calendrier et/ou une durée, et coïncide avec un critère temporel : cf. fragment 9–25 ;
3) elle est assimilée « au stage », c’est-à-dire plutôt à un critère actionnel (cf. fragment 8–34) ;
4) elle est considérée comme « un moment spécifique » dans le flux de l’existence d’un individu-scripteur :

fragment 9–27

この20日間は短く感じたが、とても充実していて、私の人生の中で大切な経験となった。

J’ai senti que ces 20 jours étaient courts et qu’ils étaient bien remplis ; c’est devenu une expérience [*keiken*] importante dans ma vie personnelle. (Kikue 2008 journal de bord)

5) plus exceptionnellement, elle se confond avec une réalité figurée. Dans le fragment qui suit, il s’agit uniquement de la France (cf. aussi Ken’Ichi 2007 rapport UV) :

---

54 Nous en trouvons une forme *affadie* chez Kumiko où l’expérience (*taiken*) n’est plus qu’« une chose précieuse », sans précision supplémentaire : « 今回の体験は、本当に貴重なものであった » (Kumiko 2008 journal de bord).

fragment 9–28
またもう一つは、フランスという「場」そのものを体験できたという点である。

Et puis, une autre chose, c'est le fait que j'ai pu expérimenter [*taiken*] cette chose qu'est le lieu « France ». (Isako 2008 enquête RI)

9.3.5 Les souvenirs

Si le terme *omoide* (思い出), souvenir, apparaît très présent dans les écrits de restitution nous nous apercevons aussi que tout ce qui lui est associé n'est restitué que parce qu'il est provoqué indirectement par les demandes d'écriture émanant de l'institution. Cette émergence des souvenirs à la conscience et leur transcription en mots sont dues à une activité cognitive particulière : le retournement sur son vécu (振り返る/*furikaeru*)[55]. La prise en compte de la prescription de restitution de l'expérience de mobilité[56] oblige le scripteur à s'arrêter un instant et à examiner ce qu'il a vécu les semaines précédentes.

Dans un premier temps, nous effectuons le recensement de ces souvenirs qui émergent dans ce mouvement de retournement sur son passé, puis nous en étudions les fonctions que nous pensons repérer dans les écrits. Enfin, nous examinons en quoi ils diffèrent de l'expérience/des expériences.

9.3.5.1 Caractéristiques des souvenirs

Quand l'institution provoque indirectement leur émergence à la conscience des scripteurs, les souvenirs apparaissent innombrables, en tout cas impossibles à tous faire connaître (Ayako 2007 brochure ; Kayako 2007 atogaki ; Ken'Ichi 2007 rapport UV ; Megumi 2007 brochure ; Setsuko 2007 brochure ; Estuko 2008 enquête RI ; Kumiko 2008 enquête RI ; Satomi 2008 rapport UV), importants pour celui qui les possède (Kayako 2007 brochure ; Tetsuya 2007 rapport UV ; Estuko

---

55 En 2007, le terme est utilisé à de nombreuses reprises dans les titres des textes de la brochure *Paroles des stagiaires* (onze mentions pour vingt-quatre restitutions) sans que nous puissions savoir exactement s'ils correspondent à un choix du scripteur ou pas.

56 Chez Shoko (2008), nous trouvons une trace de ce phénomène dans le journal de bord lorsque, en fin de séjour, dans une séance collective de travail, l'enseignante de Cergy demande oralement aux stagiaires de dresser un bilan de leur stage et d'en donner une évaluation globale.

2008 enquête RI ; Satomi 2008 journal de bord), intenses (Ken'Ichi 2007 rapport UV, brochure ; Chiaki 2008 journal de bord ; Shizue 2008 rapport UV). Cette vivacité des souvenirs que nous percevons tient à leur association avec des émotions (cf. fragment 9–49). Il suffit d'un rien pour que sans effort ils affleurent (Ken'Ichi 2007 rapport UV ; Kanae 2008 brochure) :

> fragment 9–29
>
> ふっと、フランスで何をしただろうと思い起こすと、名所を巡ったことより、普通に買い物に行ったりした時のことの方が、すぐに、鮮明に、頭によみがえってきます。
>
> Quand je me souviens brusquement de ce que j'ai fait en France, plus que les tournées de sites célèbres, les moments où je suis allée faire les courses normalement me reviennent tout de suite en mémoire et avec vivacité. (Ikuko 2007 brochure)

Ce fragment permet aussi de comprendre que les souvenirs concernent à la fois des éléments de l'extraordinaire du voyage (Ken'Ichi 2007 rapport UV ; Sazae 2007 brochure ; Emiko 2008 journal de bord ; Estuko 2008 brochure[57]) mais aussi de l'ordinaire du « stage », d'un nouveau quotidien (Kayako 2007 brochure, atogaki ; Ken'Ichi 2007 rapport UV).

Dans la liste des souvenirs, deux d'entre eux se distinguent d'une année sur l'autre parce qu'ils sont de nature identique pour ceux qui les ont vécus : il s'agit des activités théâtrales en 2007 et du séjour en famille en 2008. Globalement, chaque scripteur qui évoque des souvenirs est capable d'en élire au moins un comme étant le plus remarquable, *le plus grand des souvenirs* :

> fragment 9–30
>
> 今回の研修の主となる部分は、フランスにおいて、フランスの社会や文化に触れながら、フランス語で演劇発表をすることであった。そしてそれが最大の経験であり、最大の思い出であったと感じている。
>
> La partie principale de ce stage c'était, en France, tout en touchant la culture et la société françaises, une représentation théâtrale en français. Et puis, j'ai senti que ça c'était la plus grande expérience [*keiken*] et le plus grand souvenir. (Ken'Ichi 2007 rapport UV)

---

57 En outre, Etsuko relie cela au critère de rareté.

fragment 9–31

[…] 一番の思い出は何と言っても土日のホームステイです。

Quoi qu'on dise, le plus [grand] souvenir, ça a été le séjour en famille des samedi et dimanche. (Chiaki 2008 enquête RI)

Les souvenirs ont à voir avec le partage : d'une part, ils correspondent à des choses qui ont été partagées sur place avec d'autres parce que vécues ou réalisées ensemble (comme le théâtre) et à des choses qui peuvent, dans le temps de l'aval de l'expérience de mobilité, être partagées avec d'autres parce que communes dans la forme comme le séjour en famille, les rencontres avec les étudiants français :

fragment 9–32

また、30人の仲間がいたからこそ共有できた時間や空間は最大の思い出だ。

Et puis, à plus forte raison comme on était un groupe de 30, le temps et l'espace qu'on a pu partager, c'est le plus grand souvenir. (Momoko 2008 enquête RI)

fragment 9–33

そして心に残っているのは、フランス人学生たちとの思い出である。

Et puis, ce qui reste dans le cœur, ce sont les souvenirs avec les étudiants français. (Emiko 2008 rapport UV)

Notons enfin que les souvenirs, à la manière de l'expérience, peuvent concerner l'ensemble du stage ou bien un moment de celui-ci. Il y aurait donc des possibilités de réminiscence globale, ce qui entraînerait des appréciations positives sur la participation du scripteur à l'expérience de mobilité, et d'autres de réminiscences partielles permettant des usages scripturaires plus variés.

9.3.5.2 Des fonctions discursives des souvenirs

Même si nous ne rencontrons pas, dès l'amont du séjour, les fragments nous permettant de confirmer que les souvenirs sont quelque chose potentiellement à partager en aval, nous pensons, par recoupement discursif, qu'ils servent de base, dans ce troisième temps de l'expérience de mobilité, à l'extension de la situation du même nom et à celle de contenus enrichissant la communauté discursive qui se forme autour

du séjour vécu et à laquelle chacun peut se sentir relié. Associer le stage à un ou plusieurs souvenirs et les activer lorsque cela est nécessaire ne relèvent alors peut-être pas simplement de la coïncidence de la rencontre avec la prescription d'écriture institutionnelle mais plutôt d'une trace de valorisation du stage relevant de la sphère semi-publique.

Dans un premier temps, nous trouvons en effet plusieurs fragments qui indiquent que le stagiaire est conscient que les souvenirs se construisent et content d'en avoir construit :

> fragment 9–34
> 研修中、様々な忘れられない思い出をつくることが出来ましたが、その中でも最も良い思い出はホームステイに行ったことです。
>
> Pendant le stage, j'ai pu me faire divers souvenirs inoubliables mais parmi eux, le meilleur, c'est celui du séjour en famille. (Koko 2008 enquête RI)

Comme les photos[58] qui sont prises (Ken'Ichi 2007 journal de bord ; Kenta 2007 journal de bord ; Moe 2007 journal de bord ; Nana 2007 journal de bord ; Rena 2007 journal de bord ; Yoko 2007 journal de bord ; Akira 2008 journal de bord ; Asami 2008 journal de bord ; Kikue 2008 journal de bord ; Maki 2008 journal de bord ; Masami 2008 enquête RI ; Miyuki 2008 journal de bord[59]), les souvenirs sont donc des choses nécessaires à une bonne réalisation du séjour :

> fragment 9–35
> 気に入ったものは、記録として写真におさめたのだが、[…]
>
> Ce qui m'a plu, je l'ai pris en photo pour mémoire […] (Emiko 2008 journal de bord)

Par le biais de cette lecture des fragments, nous comprenons alors mieux les occurrences relatives au *nombre* de souvenirs engrangés.

---

58 Kenta et Rena signalent la dernière photo de groupe comme signe de la dissolution de celui-ci. Elle doit aussi servir de preuve à son existence ensuite et appuyer les discours sur les moments vécus ensemble grâce à lui. Kimiko (2008 journal de bord) signale des gens prenant des photos du Petit Trianon, ce qu'elle comprend parce que ça ressemble à un tableau, mais il semblerait qu'elle ne les ait pas imités. Une anecdote similaire se lit chez Naoko (2008 journal de bord) mais, dans ce cas, le sujet photographié n'est pas un monument mais un enseignant.

59 Cette dernière signale par ailleurs que toutes les photos prises se ressemblent…

Notons aussi que les souvenirs apparaissent comme des choses dont l'importance est à garder précieusement. Leur mention serait donc des traces en creux d'enrichissement au cours de l'expérience de mobilité, des signes de richesse acquise dans l'expérience de mobilité : jamais le qualificatif « précieux » ne leur est accolé – ce qui est précieux, c'est *l'expérience* (cf. fragment 9–38 B) – mais ne pas en posséder semble impensable.

Mais ce n'est pas tout. Dans ces souvenirs amassés, nous distinguons deux catégories : les souvenirs positifs et les souvenirs négatifs. Or les seconds ne résistent pas à l'exposition publique via l'écriture : soit ils sont moins nombreux que les premiers, soit, sans transition, ils deviennent de *bons* souvenirs (cf. section 9.4.2, « Une catégorie de fragments particuliers : les distorsions discursives »). Dans le premier fragment, Emiri liste dix éléments plus ou moins concrets, que nous comptabilisons entre crochets, pouvant étayer sa vision négative du séjour, mais elle les enchâsse entre deux phrases disant exactement le contraire :

fragment 9–36[60]

今年の夏休みは約3週間をフランスで過ごすという非常に貴重な体験をすることができました。

フランスに行きたいとは思ってもフランス語には全く自信がありませんでした[1]。なので、実際にフランスへ行くまでは授業についていくことができるのか[2]、本当にフランスで生活ができるのかなど[3]、フランスへの期待と共に不安に感じることも多かったです[4]。実際にフランスに到着したばかりのころはまだフランスに慣れることができず[5]、大変だったこともたくさんありました[6]。研修先の先生方のフランス語を聞き取ることができず[7]授業に戸惑ってしまったり[8]、夕食の買い物をするだけでも[9]わからないことが多くて苦労しました[10]。しかし今帰国してフランスでの思い出を振り返ってみると、大変だったという思い出よりも、楽しかったという思い出のほうがはるかに多かったと思います。

<u>Les vacances d'été de cette année, j'ai pu les passer en France, pendant trois semaines environ, et faire ainsi une expérience incroyablement précieuse</u>.

Même si j'ai voulu aller en France, je n'avais pas du tout confiance dans mon français [1]. Donc, jusqu'à ce que j'aille réellement en France, je me suis demandé si je pourrais suivre les cours [2], si je pourrais vraiment vivre en France [3], etc. En même temps j'ai ressenti beaucoup d'attentes et

60 Le début de ce passage correspond au fragment 9–25.

> d'inquiétudes par rapport à la France [4]. Et puis, à l'époque où je suis arrivée en France, je n'ai pas pu m'habituer à la France [5], et il y a eu beaucoup de choses pénibles [6]. Je ne pouvais pas comprendre le français des enseignants du stage [7], je me suis sentie perdue en cours [8], même pour faire les courses le soir pour le dîner [9], il y avait beaucoup de choses que je ne comprenais pas et j'ai souffert [10]. Mais, quand je me retourne, maintenant que je suis rentrée, sur les souvenirs du stage, plus que les souvenirs pénibles, je pense que les souvenirs agréables étaient infiniment plus nombreux. (Emiri 2007 brochure)[61]

De son côté, Moe rapporte qu'elle n'a pas pu participer comme il aurait fallu à un repas dans un restaurant près du Centre Beaubourg en compagnie de tous les stagiaires et d'enseignants. Qu'à cela ne tienne, sa petite forme qui l'empêche de manger devient un bon souvenir :

> fragment 9–37
> 夕方からは学生みんなと先生方が集まってポンピドゥーセンターの近くのレストランで食事をした。体調を崩してあまり食べられなかったがとてもいい思い出である。
>
> Le soir, tous les stagiaires et les professeurs se sont rassemblés dans un restaurant près du Centre Pompidou pour manger. Je n'étais pas en forme et je n'ai pas vraiment pu manger mais c'est un très bon souvenir. (Moe 2007 journal de bord)

Les souvenirs sont donc intrinsèquement ambivalents. Leur interprétation par le scripteur en tant que souvenirs positifs ne se comprend que par la présence d'un tiers, le lecteur, devant lequel il se tient et se trouve comme en position de devoir justifier sa participation au séjour de mobilité. La mise au jour des souvenirs via l'écriture et les écrits qui en résultent fait de ceux-ci des vecteurs médiateurs du social. Le scripteur se doit de garder la main sur son rôle de stagiaire, de voyageur à l'étranger, voire de l'étoffer. Le stage, le voyage à l'étranger qui génèrent des souvenirs ne peuvent pas être l'occasion de perdre la face (Goffman, 1974) avec un pair de la société à laquelle il pense appartenir.

9.3.5.3 Expérience(s) et souvenirs

Nos interprétations précédentes des fonctions discursives du souvenir tendent à les rapprocher de celles que nous avons proposées à propos de l'expérience/des expériences. S'il existe bien des passerelles entre les deux,

---

61 Les passages soulignés le sont par nous.

nous ne pouvons toutefois pas assimiler les unes aux autres. Il nous faut ici examiner en quoi ces deux termes permettant une approche synthétique de l'expérience de mobilité diffèrent dans leurs usages l'un de l'autre.

Rappelons d'abord que le souvenir possède une dimension de partage que nous n'avons pas rencontré à propos de l'expérience. Par ailleurs, si les souvenirs paraissent bien un ensemble de richesses, il semblerait qu'ils ne soient pas comme l'expérience susceptibles de réinvestissement dans l'avenir. Les souvenirs sont matière à thésaurisation :

fragment 9–38A[62]

この研修で得た経験をこれからの自分の人生に余すことなく活かしていきたい。そしてフランスで過ごしたこの思い出をいつまでも大事にしたい、そう考えている。

Ce que j'ai acquis comme expérience [*keiken*] dans ce stage, je veux le faire fructifier sans rien perdre dans ma propre vie. Et puis, tous ces souvenirs [du temps] passé en France, je veux sans fin les garder avec soin. Voilà ce que je pense. (Ken'Ichi 2007 rapport UV)

fragment 9–38 B

三週間という短い期間ではあったが、貴重な経験がたくさんできた。この研修で得た経験をこれからの自分の人生に余すことなく活かしていきたい。そしてフランスで過ごしたこの思い出をいつまでも大事にしたい、そう考えている。

C'était une courte période de trois semaines mais j'ai pu faire de nombreuses expériences [*keiken*] précieuses. Ce que j'ai acquis comme expérience [*keiken*] dans ce stage, je veux le faire fructifier sans rien perdre dans ma propre vie. Et puis, tous ces souvenirs [du temps] passé en France, je veux sans fin les garder avec soin. Voilà ce que je pense. (Ken'Ichi 2007 brochure)

L'expérience est en effet faite pour être réinvestie dans la vie de tous les jours des anciens stagiaires, c'est-à-dire pour être étalée au grand jour alors qu'on ne peut jamais exposer tous ses souvenirs :

fragment 9–39

この経験を思い出にするだけでなく、今後の私に生かして行こうと思う。

---

62 Nous reproduisons à dessein les deux versions de la conclusion de Ken'Ichi sur son séjour de mobilité dans le rapport UV et le texte pour la brochure.

> Cette expérience, je ne veux pas seulement m'en souvenir, je pense aussi la faire fructifier désormais. (Takako 2007 rapport UV)

L'expérience apparaît au creux du souvenir. Elle peut ou non être valorisée par le stagiaire et continuer son existence d'expérience ou être transformée en souvenir. Dans le premier cas, elle lui sert à développer, à renforcer des liens avec la société à laquelle il pense appartenir ; dans le second, les souvenirs lui servent à entretenir les liens avec les cercles intimes. L'expérience est ce qui continue à s'accomplir dans le temps de l'aval, les souvenirs symbolisent la trace de ce qui a été vécu dans les temps de l'amont et du noyau de l'expérience de mobilité.

Celui qui a fait une expérience peut en témoigner, celui qui a des souvenirs peut ou non les raconter.

L'amplitude de la médiation induite par l'expérience apparaît plus large socialement et temporellement parlant.

9.4 Les mises en mots de l'expérience de mobilité dans les formats d'écriture : objectifs et effets

Nous avons retenu d'abord quatre exemples d'écrits de restitution représentatifs, à nos yeux, de différentes perspectives d'inscription de l'expérience de mobilité dans les formats académiques et nous examinons d'abord comment la mise en mots produit un certain nombre d'effets, dont nous pensons que les plus importants ne doivent rien au hasard mais sont en réalité des réalisations d'aspirations sociales, autrement dit des objectifs assignés à l'expérience de mobilité vécue par ceux-là mêmes qui la mettent en mots. Nous interprétons alors les résultats de ces analyses comme des dépassements des attentes de production auxquelles l'autorité académique avait pensé, et donc comme une possible lecture par les co-acteurs de cette mobilité courte vers la France comme un succès.

9.4.1 Quatre exemples de mises en mots

Les quatre entrées que nous avons sélectionnées permettent de rencontrer cinq scripteurs différents. En effet, pour le premier document, il s'agit d'un montage à des fins comparatives : les trois premières journées du stage, le premier week-end et les jours du voyage retour. Satomi

et Tamako n'investissent pas, par leurs mots, les espaces d'écriture de l'expérience se trouvant dans le journal de bord de la même façon. Leurs appréhensions de ce format d'écriture divergent, pourtant nous sentons bien qu'elles parlent du même stage. L'une, Tamako, paraît privilégier le reportage en forme de compte rendu, l'autre, Satomi, se laisse aller à écrire. Le temps paraît cependant quelquefois émousser ce principe et la première fait quelquefois preuve d'élans de narration, la seconde les limite. Nous sommes là dans le cadre d'un format et d'un genre donnés. Ces deux structures de mises en mots différentes ouvrent cependant sur des perspectives discursives externes similaires ou complémentaires. De même, lorsque nous analysons les deux fragments suivants comme étant inscrits dans l'une ou l'autre des perspectives que nous avons repérées comme autorisées par l'autorité académique, nous retrouvons ces possibilités de perspectives discursives externes à l'œuvre. C'est parce que le dernier fragment n'offre aucune de ces dernières que nous pouvons aussi le qualifier de « hors normes ».

9.4.1.1 Jours ordinaires, week-end et départ : l'exemple comparé de quelques journées chez Satomi et Tamako (journal de bord 2008)

Les deux scripteuses adoptent le même rythme d'écriture faisant partir leur mise en mots du jour du voyage aller et la faisant courir jusqu'au jour du retour au Japon (et pas seulement du départ de France). Elles sont dans la même classe et pour ce qui est de l'emploi du temps officiel, suivent le même rythme de déroulement du séjour. Pourtant, elles n'entrent pas dans le genre discursif interne ouvert par le journal de bord de la même manière.

Tamako multiplie les déictiques, les données chiffrées, les noms de lieux célèbres ou autres qui sont insérés en français dans le texte[63] (signe de distinction), son propos fourmille de détails : elle l'ancre dans l'environnement où elle se trouve mais son regard est surplombant. Le sujet de l'action n'est pas toujours indiqué. Nous sentons que la seule temporalité qui vaille est essentiellement celle qu'elle se crée pour elle-même à ce moment-là (sauf à la fin du jour 1 où elle ouvre sur la durée du stage dans son entier). Son discours est essentiellement descriptif, surtout dans les débuts. Elle utilise la forme verbale en *-de aru* (~である)

---

[63] Cette « technique » de distinction est aussi utilisée par Rena (2007), Yoko (2007).

qui accentue l'impression de distance d'avec ce qui est vécu. Lorsqu'elle insère des propos relatifs à des émotions, ceux-ci concernent des éléments du répertoire classique des différents moments du stage : le travail sur la langue est « facile à comprendre » (分かりやすい) ou « difficile » (難しい), les œuvres ou monuments découverts sont « splendides » (素晴らしい), les personnes rencontrées sont « serviables » (-くれる). Ces mentions d'impressions viennent en conclusion d'un moment de la journée. Ce n'est qu'en fin de séjour que Tamako personnalise son discours en mettant en avant les rencontres faites et les apprentissages qui s'en sont suivis : elle revendique une position d'apprenante modèle. Pour l'essentiel, elle se met en mode reportage. Les limites qu'elle pose à son écriture semblent plus venir du volume à restituer (donc de l'énergie et du temps que cela implique) que du risque de dérive intimiste. Parallèlement, on notera chez elle ce souci de distinction par les incrustations répétées de mots en alphabet latin, noms de personnes, de lieux, etc.

De son côté, chez Satomi les déictiques se font plus rares, et ne sont pas forcément positionnés en tête de discours lorsqu'il s'agit d'une notation temporelle. Le sujet de l'action est elle-même et elle se représente dans une temporalité longue. Elle se projette dans la suite du séjour[64]. Son regard se porte sur l'environnement où elle se trouve à partir d'un centre qui n'est qu'elle-même. Par ailleurs, elle part de ses impressions pour développer son propos qui prend quelquefois la forme d'une réflexion, qui devient amorce d'un moment de réflexivité : son vécu ouvre sur d'autres choses, par exemple l'horizon des autres dans une situation similaire. Son écriture est « égocentrée ». Bien sûr, au fur et à mesure que le stage se déroule et qu'elle se trouve prise par différentes activités et rencontres, elle tend à simplifier sa manière de relater une journée en recourant au mode reportage. Mais, pour l'essentiel, elle inscrit ses propos dans une perspective narrative : elle raconte son stage, elle se raconte. Elle utilise les formes verbales en *-masu* (-ます)[65]. Le plus important pour elle est ce rapport *personnel* avec une étudiante française qu'elle

64 Cf. « Traces du stagiaire-scripteur dans les fragments discursifs ».

65 Si l'utilisation de l'une et de l'autre forme est une question de contexte d'écriture (scripteur, lectorat, contenus, intentions), il n'en reste pas moins vrai que la forme en « -de aru » est systématiquement utilisée dans les travaux de recherche scientifique. Il s'agit bien alors de marquer une prise de distance entre celui qui écrit et son objet de recherche. Nous pensons que cette distance entre celle qui écrit et la mise en mots de son expérience de mobilité se retrouve ici. Nous remercions Michiko Asai d'avoir bien voulu nous éclairer sur ce point.

dit avoir noué. Satomi est à la limite de basculer dans le récit intimiste, mais une fois rentrée au Japon, c'est sa figure d'étudiante modèle qui reprend le dessus : les dernières phrases de son journal de bord sont des remerciements et une promesse, qui ne coûte rien, de faire vivre cette expérience dans son existence à venir.

9.4.1.2 Un fragment de tentative de conformité aux normes et contraintes académiques et sociales : les justifications de Ken'Ichi (rapport UV 2007)

Ken'Ichi est l'un de ceux qui explique au lecteur-évaluateur le plus de détails sur la manière dont il conçoit le contenu de son rapport et finalement les raisons de l'organisation interne qu'il en donne à lire. Son propos est inscrit à trois endroits différents du texte : dans l'introduction, au début de sa troisième partie et dans la huitième, le lieu d'écriture des « retours sur soi-même/regrets » (*hansei*/反省), avant de finir en conclusion sur des remerciements.

Rappelons que Ken'Ichi (2007) est conscient de répondre à une demande académique. D'une part, il met au jour la totalité de la structuration de son texte via des parties numérotées et intitulées mais en même temps, il se sent obligé d'utiliser son vécu personnel, son expérience subjective comme matériau rédactionnel (et non pas des données chiffrées). Le fait d'exposer l'ambiguïté de cette situation devient alors la manifestation rendue visible à tous de sa prise de conscience du problème, donc de la prise de distance qu'il se dit être capable d'avoir en s'appuyant sur ce genre de matière pour rédiger un rapport.

Construisant son texte, il décide aussi de faire apparaître le lecteur et de l'orienter dans une certaine manière de lire son rapport, le conduit à devoir s'intéresser au point de vue à partir duquel il parle. Contrairement à d'autres qui, peut-être, signalent la courte durée de leur séjour comme une précaution écrite purement formelle, et ensuite, détachent cette déclaration de leurs dires sur la France, Ken'Ichi ressent le besoin de répéter que ce qu'il dit ne doit pas être considéré comme *le* discours sur la France. Il catégorise son rapport d'expérience comme autorisé dans la mesure où le lecteur ne lui fait pas dire ce qu'il n'a pas écrit, ce qu'il n'a pas pu expérimenter. Dans son texte, Ken'Ichi insiste sur la qualité partielle voire partiale de son compte rendu, qui tient à ce qu'il a pu expérimenter. Mais ce faisant, il demande à jouir du statut de témoin.

En même temps, il s'essaie sur de nouvelles voies peu explorées : le Val-d'Oise ou une réflexion sur « la culture étrangère » (ibunka), par exemple. Il est donc en même temps un peu plus qu'un simple témoin. C'est la figure de l'expert qui émerge. Ses propos prennent la forme distanciée du *-de aru* (〜である).

À continuer à le lire, nous comprenons que s'il pense avoir découvert certaines choses en France (que tous les Français ne sont pas « blancs », qu'ils parlent beaucoup…), il le fait toujours à partir de catégories généralisantes (« les Français ») et qu'une autre partie de ses expériences en France ne lui a pas apporté de déconvenues parce qu'elles étaient conformes à ses attentes (« pays de l'amour », « pays où on mange du pain »), « nombreuses images » qu'il a été content de voir sous ses yeux. Cette orientation donnée à son discours s'appuie sur un triple mouvement – anticipation, confirmation, appropriation – d'utilisation d'« images » importées du Japon. Elles apparaissent donc compréhensibles par ceux de ses compatriotes ayant une expérience similaire ou bien un goût pour la chose française. Cela devient sa contribution à la création d'un discours partagé en commun par les participants directs et peut-être les autres co-acteurs du stage, sa contribution au développement d'une communauté discursive autour de l'expérience de mobilité.

Nous sommes là dans la dimension dialogale de la restitution de l'expérience de mobilité et Ken'Ichi est peut-être à ce moment-là de son discours, c'est-à-dire dans le temps de l'aval du stage, un représentant du stagiaire modèle, mi-témoin, mi-expert.

9.4.1.3 Un fragment d'inscription dans la temporalité du séjour : l'exemple des impressions sur le stage de Chiaki (enquête RI 2008)

Dans son enquête RI, Chiaki donne à voir une extension, que nous considérons être maximale, de différentes expériences notées comme partielles au début de sa restitution (*taiken*). Si elle commence bien par indiquer qu'« elle a appris beaucoup de choses » et clôt[66] sur une intention d'apprentissage linguistique, là ne se situe pas la clé de la compréhension de son séjour. Elle ne peut cacher que le stage qu'elle a vécu se rattache au voyage (début du discours) ou au rêve (fin du discours). Le cœur de son propos est constitué de deux éléments-clés. D'une part, il y a

---

66 Plus exactement, il s'agit de son avant-dernier propos.

les rencontres sans doute pas tant avec des Français qu'avec des pairs de même nationalité, ce qui lui permet de se créer un réseau social spécifique qui survit à l'expérience sur place et, d'autre part, il y a les activités de distinction qu'elle a pratiquées : visites de lieux à voir, contact rapproché avec des autochtones. Elle rend bien compte de son séjour mais surtout *rend des comptes* d'autant plus qu'elle a postulé pour le stage en connaissant sa situation de handicap en matière de langue (Chiaki 2008 fiche RI)[67] et revendique des bénéfices de distinction sociale. Dans le cas de ce fragment de capitalisation, Chiaki insiste très directement sur ce point avec son comptage. Toutefois, nous pensons que, pour adoucir la dimension directe de son recensement, elle préfère utiliser la forme verbale en *-masu*. Ce que son écriture revendique pour elle touche d'une part à la figure du consommateur culturel (avisé) et d'autre part à celle de l'acteur social.

9.4.1.4 Un fragment de dérive intimiste : l'exemple de Kanae (enquête RI ; brochure 2008)

Nous avons relevé deux écrits de Kanae dont le ton d'écriture diffère de tous les autres fragments rencontrés. Il s'agit de son texte pour l'enquête RI et de celui qu'elle a produit pour la brochure *Paroles des stagiaires*. Ils nous semblent emblématiques d'une écriture intime qui se construit à partir d'éléments partagés en commun avec les membres de son groupe d'origine (le Japon) (les lieux visités, les activités pratiquées) et à partir de l'expression d'idées et de sentiments qui lui sont personnels. En même temps, son texte détonne dans la brochure devant accueillir des textes de comparaison sur les villes françaises et japonaises, justement par l'exposition de ces pensées intimes qui se trouvent fondues dans la matière à compte rendu.

Ces deux textes sont écrits en mode *-de aru*. Pourtant, ici, cette écriture ne correspond pas à une prise de distance par rapport à l'expérience vécue mais bien plutôt à une marque de personnalisation. Son discours prend des tonalités philosophiques (réflexion sur le temps, sur le changement), oniriques (la description d'une journée à Paris), critiques (monolinguisme du Japon). Comme Satomi, Kanae construit son discours autour d'un centre qui n'est qu'elle-même. Cependant, à la différence de la précédente,

---

67 Kimiko qui se trouve dans une situation de candidature similaire fait de même.

elle ne parvient pas à sortir de ce cercle égocentré. Satomi en partant d'elle se montre en train de construire des liens avec l'environnement où elle fait l'expérience de mobilité cherchant une « morale » à ce qu'elle est en train de vivre : différences, comparaisons, questionnements… Son stage devient un vécu, une expérience personnelle biographique enracinée dans un contexte double Japon/France.

Kanae aussi s'interroge et interroge son expérience mais elle franchit une sorte de ligne rouge s'accommodant et du vécu en France et du vécu au Japon en même temps, confondant les deux ou estimant, par moments, qu'ils sont indistincts. Son discours forme une sorte de long monologue qui n'est ni un compte rendu (elle ne fait aucun compte de lieux visités comme Chiaki), ni un reportage (les détails pour ancrer le discours de l'expérience dans un contexte ou environnement donnés manquent), ni un récit d'expérience de mobilité (elle prend la fin de l'expérience comme « fait » permettant le début de son discours ; il n'y a pas de mise en intrigue puisque le principe du non-changement est posé d'emblée (cf. section 9.5.2, « Les valorisations de soi »). La particularité de cette écriture ne tient pas non plus au format de restitution en jeu. Que ce soit l'enquête RI ou le texte de la brochure, Kanae fait progresser ses propos de la même manière. Plus que des totalités, ces textes nous semblent devoir être vus comme *un épisode dans la vie de Kanae*, un épisode biographique.

9.4.2 Une catégorie de fragments particuliers : les distorsions discursives

Nous désignons par ce terme de *fragments de distorsion discursive* ceux d'entre eux qui contiennent un brusque basculement d'une évaluation négative d'une journée ou du stage vers une évaluation positive sans quasiment aucune autre forme de procédé[68]. Ils se rencontrent aussi bien dans les journaux de bord que dans les rapports, les textes des brochures ou l'enquête des RI. La matière de la première partie du fragment peut

[68] Nous n'avons rencontré qu'un seul exemple où le passage de l'appréciation négative à l'appréciation positive est explicité. Il s'agit d'un passage dans l'enquête RI d'Asami (2008) qui, après s'être plaint d'un certain nombre de problèmes qu'elle a endurés pendant le stage, se montre levant les yeux vers le ciel bleu, regardant les nuages blancs. Elle s'estime alors être comme dans un paysage de tableau d'un peintre impressionniste ce qui lui permet de se ressourcer et d'oublier les éléments négatifs.

être très diverse comme les exemples qui suivent en attestent, mais la seconde se conclut inéluctablement sur une appréciation positive. Autrement dit, les enjeux de ce type de fragments ne sont pas dans leurs contenus discursifs apparents mais plutôt dans leurs contenus implicites (cf. aussi fragments 9–36 et 9–37).

9.4.2.1 Quelques exemples de fragments de distorsions discursives

Nous avons déjà donné la parole à Emiri et à ses souvenirs (fragment 9–36) ou à Moe (fragment 9–37). Voici quelques autres fragments que nous classons comme distorsions discursives :

fragment 9–40
その後、先生が読む文章を辞書も何も使わず耳で聞き、書き留めるということをした。すごく難しかったが、今までになかった学習方法だったので、新鮮で楽しかったし、とてもためになった。

Après, on a écouté et pris en note un texte que la professeure a lu sans utiliser le dictionnaire ou quelque chose d'autre. C'était très difficile mais comme c'était un moyen d'apprendre qu'on n'avait jamais eu jusque-là, c'était dépaysant et agréable, et ça a été profitable. (Asami 2008 journal de bord)

En réalité, Asami comme ses camarades a souffert de l'exercice : l'épisode de la dictée et des difficultés à saisir les mots est restitué plusieurs fois, mais celles qui vont jusqu'au bout de leurs pensées y trouvent toujours des vertus (Tamako 2008 journal de bord, Yukari 2008 journal de bord). Asami transforme l'exercice pénible en profit via le critère du dépaysement didactique. Ailleurs, les bénéfices sont posés comme portant sur la prononciation (Tamako) et la perception de la beauté des sonorités de la langue (Yukari).

Dans le fragment de distorsion discursive suivant, Chiaki décrit son week-end en famille. Elle s'y montre quasiment incapable d'échanger avec ses hôtes et souffrant de cette situation d'asymétrie pendant deux jours[69]… au bout desquels elle déclare que c'est son plus beau souvenir :

fragment 9–41
研修日誌　第10日
平成20年9月20日土曜日9時00分～　　時　　分

[69] Le malaise est exprimé dans l'enquête RI par l'utilisation de la formule en trois parties symbolisant le voyage à l'étranger et débouchant sur des inquiétudes légitimes : terre inconnue (pays inconnu), langue inconnue, gens inconnus (Chiaki 2008 enquête RI).

> […]　ホームステイをさせてくれるフランス人学生の迎えを待った。しかしなかなか相手が来ないので、急に1人で予定と違う家にお世話になることに。2人のはずだったので、あまりに心細くて大変だった。(description de la maison et de la famille d'accueil en termes positifs)
>
> 全然しゃべれないけど、地図を見てA.-Mと交流することができた。予想外の展開に、不安でいっぱいの日だった。
>
> 研修日誌　第11日
>
> 平成20年9月21日　日曜日9時30分〜22時00分
>
> (description des activités du matin ; après-midi à Versailles)
>
> 終始会話には苦労した。[…] (Chiaki reçoit des souvenirs)
>
> […]　お別れの時は泣きそうになって、必死に調べて考えていた別れのあいさつもろくにできず、アパートまで送ってもらった。
>
> (lors de la prochaine rencontre, elle espère parler plus et réduire la distance)
>
> 研修中最大の試練は、一番の思い出となった。
>
> Journal de stage 10e jour
>
> Samedi 20 septembre, année Heisei 20, 9 heures-…
>
> […] j'ai attendu l'étudiante française qui m'accueillait pour le séjour en famille. Mais, elle n'arrivait pas et brusquement, j'ai été accueillie toute seule dans une autre famille. Comme on devait être deux, j'ai eu le cœur vraiment serré et c'était dur. […]
>
> Je n'ai pas parlé mais en regardant une carte, j'ai pu échanger avec A.-M. Comme ça a été un déroulement totalement inattendu, ça a été un jour plein d'inquiétude.
>
> Journal de stage 11e jour
>
> Dimanche 21 septembre, année Heisei 20, 9h30–22h00
>
> Du début à la fin, j'ai souffert pour la conversation. […]
>
> […] au moment de se quitter, j'étais au bord des larmes ; on m'a reconduite jusqu'à l'appartement sans que je puisse dire les salutations d'au revoir auxquelles j'avais pensé et que j'avais cherchées frénétiquement.
>
> […]
>
> Le plus grand exercice du stage, c'est le plus grand souvenir. (Chiaki 2008 journal de bord)

Même si Chiaki entremêle sa restitution du week-end en famille d'éléments positifs (la maison ravissante, l'accueil chaleureux et la gentillesse de la famille, la sortie à Versailles), la tonalité négative domine puisque jusqu'au dernier moment, elle ne semble pas réussir à nouer un lien dans la communication, au contraire d'autres stagiaires qui vivent

aussi cette difficulté mais finissent par se montrer échangeant avec leurs hôtes (Asami, Emiko, Kimiko, etc.). Choisir de détailler les difficultés communicationnelles, alors qu'elles pourraient être tues, et qualifier cet épisode du séjour en « souvenir », terme positif, n'est pas neutre. C'est une stratégie de valorisation d'un moment vécu (le contact direct avec les autres) et éprouvant dans le voyage à l'étranger (le contact direct avec des inconnus)[70].

Dans le fragment suivant, l'expérience négative qui concerne encore les compétences en langue est une fois de plus retournée au profit du scripteur. Un autre se trouverait peut-être désespéré devant les résultats « peu glorieux » obtenus, mais c'est alors que ces derniers le deviendraient réellement car ils sont en réalité présentés comme une partie émergée de l'expérience vécue mais certainement pas de sa totalité. Et pourtant, jusque-là dans ses notes au jour le jour des cours, pas une seule fois, elle n'en a parlé en termes positifs et pas une seule fois elle n'a évoqué un nouvel intérêt pour la langue :

fragment 9–42

成績は思った通り、かんばしくはなかったが、自分の中ではフランス語に興味がわき、いい経験ができたと思う。

Les résultats étaient, comme je l'avais pensé, peu glorieux mais dans moi, un intérêt pour le français a jailli, et je crois que c'était une bonne expérience [*keiken*]. (Kimiko 2008 journal de bord)

Kimiko ouvre donc, semble-t-il, les portes de ses pensées intimes. De son côté, Emiko faisant le bilan de son « stage » y découvre un certain nombre de choses à redire[71], en particulier en ce qui concerne le travail sur la langue[72] :

fragment 9–43

研修は、毎日学ぶことが多すぎて、処理しきれなかったところがある。もっとあっちで、自主的に勉強したり、学んだことを整理するための時間が必要だったが、日々に追われる感じで、なかなか自分の良いペースをつくれずにいた。これがもっとも反省すべき点である。また今回の研修で私は一応団長をまかされたもの

[70] Mais à la différence de l'aventure, il n'y a aucun adjuvant permettant de l'adoucir.

[71] Ses critiques se retrouvent aussi dans l'enquête RI. Elle est la seule à oser une évaluation critique de certains aspects du stage.

[72] Même si elle ne l'écrit pas noir sur blanc, c'est bien de cela qu'il s'agit, d'après nous.

の、もっとそれとしてできることがあったのに、至らない部分が多かったという反省もある。

目標としていたフランス語の力の向上は、もとが低いレベルだったので、至るところも高くはないが、伸び幅は大きかったと思う。[…] 研修を通じて学ぶことは、自分のコミュニケーション能力の在りようとか、異文化のなかでの生活のおもしろさやたいへんさ、美しいものにたくさん触れる喜びなど、フランス語を学ぶ以外にもたくさんあって、参加してよかったと思う。

Dans le stage, il y avait trop de choses à apprendre tous les jours pour qu'on puisse les maîtriser. Là-bas, il fallait plus de temps pour le travail individuel et pour mettre de l'ordre dans ce qui était appris. Tous les jours, j'ai eu l'impression d'être prise par le temps et de ne pas avoir pu trouver du temps pour faire à mon rythme. Ça, c'est le point que je regrette le plus. Et puis, dans le stage de cette fois-ci, bien qu'on m'ait fait confiance pour être chef de groupe, et qu'il y ait eu des choses que je pouvais faire mieux, il y a eu beaucoup de choses imparfaites, et ça aussi, je le regrette.

En ce qui concerne l'objectif de progression en français, comme au départ, c'était un niveau faible, ce que j'ai atteint n'est pas très élevé mais, je crois que j'ai beaucoup progressé. […] À travers le stage, ce que j'ai appris c'est la possibilité de mes compétences à communiquer, les difficultés et les choses agréables de la vie (quotidienne) dans une culture étrangère (ibunka), la joie de toucher à de nombreuses belles choses, etc. À part le fait d'apprendre la langue, il y avait beaucoup de choses, et je pense que c'était bien d'avoir participé. (Emiko 2008 rapport UV)

Les plaintes d'Emiko concernent son impossibilité à gérer son temps comme elle l'aurait voulu, mais au final, elle a réussi à tirer profit du séjour de différentes manières, y compris dans son objectif de compétences langagières.

9.4.2.2 Les fonctions des fragments de distorsions discursives

Ces renversements des appréciations des épisodes vécus ou du séjour dans son entier ne sont pas gratuits (ni les discours eux-mêmes d'ailleurs). Nous pouvons bien sûr interpréter les contenus de ces fragments comme des tentatives de ne pas perdre la face dans tout le déroulement du séjour de mobilité.

Pourtant, aucun des scripteurs n'était tenu de détailler ces moments difficiles ou désagréables, ses échecs. Paradoxalement, ils l'ont fait. Nous interprétons alors ces fragments comme amenant, contrairement à ce que leur première partie pourrait laisser croire, comme un surcroît de

valorisation du moi qui s'exprime. En effet, le scripteur laisse voir dans ces mentions discursives qu'il a bien dû faire face à des difficultés, de l'adversité mais que finalement, il les a surmontées et s'en est retrouvé grandi. Autrement dit, les écrits de restitution de mobilité servent à celui qui les produit.

De plus, du point de vue de la structure interne, nous sommes en présence d'un épisode où le scripteur s'héroïse. Ne serions-nous pas alors devant un épisode de type « narratif » s'intégrant à un ensemble plus large, un *récit* global de l'expérience de mobilité ? Nous avons déjà évoqué cette possibilité de lecture précédemment. Il nous semble que cette catégorie de fragments complète à sa manière la possibilité pour le stagiaire de se raconter dans une temporalité qui excède le moment vécu en question. Ainsi pouvons-nous les considérer comme des « médiations » permettant à des « individus [de signifier] leur rapport au monde […] dans le social » (Vergopoulos et Flon, 2012).

Par ailleurs, à partir du moment où nous interprétons la matière de ces fragments de distorsion discursive comme des lieux de faire-valoir de soi, nous pouvons envisager la présence de ce phénomène à d'autres endroits des écrits de restitution et comme un trait caractéristique de la mise en mots de l'expérience de mobilité.

9.4.3 Le double niveau de lecture des fonctions des écrits de restitution : face interne/face externe

Que nous entrions dans l'analyse des textes et discours par les formats ou par la catégorie de synthèse que le scripteur a privilégiée pour restituer son expérience de mobilité – *stage*, *voyage*, *aventure*, *expérience(s)*, *souvenirs* –, dans le cadre d'une expérience de mobilité dont la restitution est organisée par l'autorité académique, il nous semble que seules deux perspectives de développement et de progression de la mise en mots sont possibles, sauf risque de dérapage intimiste : l'une coïncide avec un déroulement construit autour d'une mise en intrigue (configuration narrative), l'autre privilégie les possibilités du *genre* (l'écrit long académique).

Par conséquent, la distinction établie par J.-C. Kaufmann (2008) entre « récit lissé » (p. 184) et « épopée de rupture » (p. 185) dans le cas des histoires de vie ne nous paraît pas pertinente ici. Au contraire, ce qu'il considère comme un « lissage fataliste » de l'histoire de vie où

« les événements sont cités mais comme de simples repères, dans une suite ininterrompue » (*ibid.*, p. 185) nous semble devoir être détaché, du point de vue de la structure interne du texte, de la perspective narrative. Les fragments qui renvoient à des activités de compilation de souvenirs (Kumiko 2008 enquête RI), d'impressions (感想) (Estuko 2008 brochure, Kimiko 2008 rapport UV[73]), de points (Kikue 2008 rapport UV) ou bien à une liste d'objectifs pour le stage (Estuko 2008 brochure) apparaissent « aplatis, neutralisés, absorbés » (*ibid.*, p. 184), descriptifs et statiques : où que nous nous situions dans des fragments longs de ces écrits, aucun événement déclencheur ne se produit.

Cette catégorisation binaire de développement textuel et discursif interne que nous adoptons, établie en mettant au centre l'expérience de mobilité restituée, ne préjuge cependant pas des fonctions discursives *externes* des écrits. En effet, la narrativité n'est pas un principe qui ne se lirait que sur la face interne de l'écrit de restitution de mobilité. Les possibilités de ce dernier sont aussi inscrites sur sa face externe, et ce quel que soit le mode réel d'écriture choisi dans le format de restitution la compilation ou la narration.

Le scripteur peut proposer un bilan, c'est-à-dire effectuer *un inventaire* d'une journée, du séjour, autrement dit encore *dénombrer les éléments* de son vécu à tel ou tel moment, les soupeser, *évaluer ses biens*, un par un : *il effectue des comptes* et *il rend compte*. Ainsi, passer son temps à répertorier une liste d'expériences partielles comme le fait Chiaki, par exemple, c'est dire que le temps du stage a été utilisé à son maximum, qu'il a été *rentabilisé*.

Pour ce genre de scripteur, restituer l'expérience de mobilité de cette manière, c'est en même temps faire savoir que ces expériences ont été *acquises*, c'est-à-dire que celui qui les possède *a quelque chose en plus* que celui qui n'a pas fait ce stage. Ainsi, il construit aussi son discours sur la perspective de ce « quelque chose en plus », qui n'est pas seulement de la connaissance « livresque » (cf. fragment 9–46). Il affirme et revendique ses déplacements ici et là, le fait qu'il a vu, de ses yeux vu, qu'il a entendu, de ses oreilles entendu, qu'il a éprouvé, de son corps éprouvé :

---

73 Chez Kimiko, le caractère pour l'activité de sentir et celui pour celle de penser à partir desquels est formé le terme « kanso » (impression) sont séparés mais nous choisissons de les lire comme l'expression d'impressions.

fragment 9–44
いろんな所へ行き、様々なことを見て、聞いて、体験して、本当に充実した20日間だったと思います。

Je suis allée dans beaucoup d'endroits, j'ai vu des choses diverses, j'ai écouté, j'ai expérimenté [*taiken*], oui, vraiment, je pense que c'était 20 jours bien remplis. (Tamako 2008 enquête RI)

Plus il affirme avoir fait des expériences, *essayé* la France, plus son discours devient crédible auprès de son lectorat, plus il peut aussi « témoigner » (Dulong, 1988).

De l'autre, ayant évalué *son capital*, connaissant et devenu fort de ses acquis et de ses appropriations, il se montre désireux de les faire fructifier dans d'autres environnements.

Cette comptabilité concernant les expériences se fait au vu et au su de tous : elles sont détaillées, exposées dans les formats d'écriture appropriés (plutôt le rapport, la brochure ou l'enquête RI que le journal de bord) comme sur des étals d'un marché : nous pensons qu'elles ont une dimension sociale collective revendiquée.

Le scripteur raconte alors une autre histoire que celle du stage lui-même, mais une histoire qu'il dit ne pas pouvoir être sans l'expérience vécue, celle d'un acteur dans une société donnée avec ses codes et ses implicites incorporés.

9.5 Les mises en mots comme mises en scène de soi

L'examen attentif des fragments montre que les scripteurs mettent à profit l'espace scripturaire pour se faire valoir. Ce phénomène est rendu possible par la double perspective de légitimisation des écrits que l'enseignant en charge de l'évaluation a mis en place. Par exemple, le rapport lié à l'UV ne porte pas sur des vérifications de savoirs bruts mais sur le *compte rendu* d'une expérience où les attentes de l'enseignant et donc sa sensibilité lors de l'évaluation se concentrent sur une attitude (l'observation), puis sur un bilan de nature académique (ce qui est *appris*) et sur un autre qui touche à la subjectivité et à l'intime d'un individu (ce qui est *ressenti*). Dans cette optique, la reconnaissance, du point de vue académique, des contenus des écrits passe plus par la question de la « différence » entre un avant et un après que par celle d'une accumulation de connaissances « non sues antérieurement ». En filigrane, se dessinent

deux options d'horizons d'attente : celle de l'idée d'un processus de transformation et celle d'un temps sécable en un avant et un après, l'après voyant « l'étudiant participant » (brochure 2008, p. 3) « enrichi » de cette expérience.

Ainsi, c'est la demande de production elle-même qui incite les scripteurs à se positionner dans leur expérience et par conséquent favorise des mises en scène de soi à la fois dans l'expérience de mobilité et dans le rapport à cette expérience de mobilité qui doit être restituée.

Ce phénomène de mise en scène positive de soi prend, d'après nos analyses, trois formes. Il s'agit d'abord d'une reconnaissance et d'une revendication de valeurs collectives qui vont profiter à un scripteur. Viennent ensuite une valorisation de soi qui se construit autour du changement et une légitimation de soi se structurant autour d'une prise de conscience de son appartenance à une collectivité. Les effets des fragments de valorisation de soi s'exercent dans la sphère privée ou dans la zone d'intersection d'avec la sphère publique (figure d'expert, d'étudiant modèle). Les fragments de légitimation de soi ne peuvent être compris que dans la sphère publique (affirmation de sa japonité, de sa figure de stagiaire (une variation de l'étudiant modèle : un individu ayant étudié à l'étranger dans le cadre de ce stage court, donc le membre d'une « tribu » (Maffesoli, [1988] 2000) limitée en nombre).

9.5.1 Les valeurs autour de la restitution

Quelle que soit l'attitude adoptée en matière de prise en compte par les stagiaires des attentes de l'institution (enseignant, RI), il est possible de repérer dans leurs écrits de restitution des traces des valeurs qu'ils attribuent à leur séjour. Certaines apparaissent en conformité avec celles que l'enseignant pense avoir repérées dans leurs textes ou dans leurs conversations, d'autres se veulent personnelles. Nous en repérons deux groupes de nature distincte : l'un se construit autour de l'individu, l'autre autour du groupe. Le premier comprend des valeurs de *prix* et de *rareté*, le second des valeurs liées à la *cohésion du groupe*, à l'*initiation à la différence*, comme marqueur de distinction d'avec d'autres groupes, et par conséquent, tel un enseignement d'une discipline académique, à une *initiation à la japonité*, ou dans une perspective nationale-culturelle, à une conscientisation d'un sentiment de japonité.

9.5.1.1 Valeurs dans quelques expériences partielles : prix et rareté

D'un côté, nous rencontrons des fragments où l'expérience est dénombrée (journal de bord, enquête RI, rapport UV) et de l'autre où elle est appréciée pour être capitalisée, c'est-à-dire présentée comme ayant une valeur intrinsèque qui peut être réinvestie. C'est une expérience « précieuse » (貴重な経験)[74] :

- dans sa globalité[75] : Emiri 2007 brochure ; Ken'Ichi 2007 brochure ; Minako 2007 brochure ; Michiko 2007 brochure ; Miho 2007 brochure ; Moe 2007« portfolio » ; Yayoi 2007 brochure ; Emiko 2008 enquête RI, rapport UV ; Kikue 2008 enquête RI, rapport UV ; Kumiko 2008 journal de bord ; Norio 2008 rapport UV ; Kimiko 2008 rapport UV ; Satomi 2008 rapport UV ;
- dans un de ses aspects : visite de monuments célèbres[76] (Kayako 2007 brochure ; Kimiko 2008 journal de bord ; Momoko 2008 journal de bord) ; rencontres intersubjectives (Moe 2007 brochure ; Yayoi 2007 brochure) ; séjour en famille[77] (Aiko 2008 enquête RI ; Estuko 2008 brochure ; Maki 2008 enquête RI ; Satomi 2008 enquête RI) ; apprentissages (Isako 2008 enquête RI) ; quotidien à Cergy (Yuichi 2008 rapport UV).

Mais ce ne sont pas ces scripteurs qui nous expliquent pourquoi cette expérience est qualifiée de « précieuse ». Nous pensons que cette qualité de l'expérience unique ou multiple vient de son appréhension comme objet rare :

---

74 Nous trouvons un équivalent sémantique dans l'utilisation du terme « trésor » sous la plume de Nana. Dans la brochure, la phrase finale est : « le séjour en France est le trésor le plus précieux dans ma vie. En prenant soin d'entretenir les liens avec les autres acquis pendant ce stage, je veux consolider la base de moi-même pour revenir un jour en France » (フランスでの生活は私の今までの人生の中で一番の宝物です。この研修で得た人と人との繋がりを大事にしながら、またフランスを訪れる日のために、自分の土台を作り上げていきたいと思います。) (Nana 2007 brochure). Notons simplement ici que le stage n'est pas directement identifié comme « expérience ».

75 Chez Emiko, elle est pensée comme précieuse avant même d'avoir été réalisée (Emiko 2008 rapport UV).

76 Y compris Disneyland Paris.

77 Koko (2008 enquête RI) préfère le terme « 有意義 » (*yuuigi*), mais il s'agit toujours bien d'une appréciation axiologique. Nous retrouvons l'expression chez Kumiko (2008 enquête RI) mais elle s'applique au stage dans son ensemble sans que dans cette phrase-là et la suivante, le terme « expérience » ne soit employé. Ce n'est que dans un troisième temps qu'il apparaît.

fragment 9–45

フランス人学生との手探りとの（*sic*）会話はもちろんのこと、行動を共にした研修の仲間との20日間は本当に稀有な体験でした。

L’existence, bien évidemment, de ces conversations tâtonnantes avec les étudiants français, les 20 jours avec les membres du stage avec qui on a bougé ensemble, c’était une expérience [*taiken*] exceptionnelle. (Miyuki 2008 enquête RI)

Cette rareté s’exprime à travers différents objets d’expérience : l’admiration de paysages urbains et autres (Kenta 2007 rapport UV, brochure) ; le théâtre (Setsuko 2007 brochure) ; la cuisine (Etsuko 2008 brochure ; Miyuki 2008 journal de bord) ou encore les cours :

fragment 9–46

本や写真ではなく実際にフランスの空気を直に感じ、フランス語を常に聞いているという状況は、日本でのフランス語の授業では決して体験できるものではありません。[…]

Sentir directement l’atmosphère de la France, en vrai et pas par les livres ou des photos, la situation où on entend du français de manière constante, c’est une expérience [*taiken*] qu’on ne peut absolument pas faire dans les cours de français au Japon […] (Emiri 2007 brochure)

9.5.1.2 Valeurs dans des écrits de restitution : cohésion de groupe

Les groupes que nous rencontrons dans les écrits de restitution ne sont pas tous identiques. Nous les découvrons, à travers des traces en plein, dans des termes classiques relevant d’un environnement de mobilité entre le Japon et la France (les Français, les Japonais, les Africains, les Asiatiques, les touristes, etc.) mais aussi dans une série d’autres propres à ce séjour-là (les étudiants français, les étudiants japonais, les étudiants de Fudai, les étudiants d’Ichidai). Parallèlement, l’observation d’autres occurrences à l’instar d’*otagai*, mutuel/réciproque (お互い), de « différence »/d’« être différent », telles des traces en creux, permet de mieux saisir ce phénomène d’incrustation de la valeur de cohésion du groupe dans les écrits de restitution.

Cette dernière peut se développer pour différentes raisons. Kayako (2007) évoque dans la brochure « l’énergie des 26 » travaillant à la mise en place de la pièce de théâtre (fragment 7–32), c’est-à-dire l’union des stagiaires affrontant un événement particulier. Si l’adversité qui coïncide vraisemblablement dans ses formes basses à un simple ajustement au quotidien de la société d’accueil peut être un excellent

moyen pour souder les membres du groupe entre eux, comme le signale Kikue (fragment 9–47), ce n'est pas le seul. Nana signale l'émergence de ce phénomène à la fois dans l'idée de répétition et dans celle de plaisir (fragment 9–48) :

fragment 9–47

また、この研修では、府大の他の学部の学生や市大の学生とも仲良くなれた点も良かった。ほぼ初体面(*sic*)でお互いのことを何も知らずにフランスに行ったが、共同生活をし、困った時はお互いに助け合い、普段の学生生活で出来る友達とはまた違う絆が生まれたように思う。

Et puis, dans ce stage, le fait qu'on se soit bien entendus entre étudiants de Fudai d'autres départements et étudiants d'Ichidai, c'était bien. Pour la plupart [d'entre nous], c'était une première rencontre, et sans rien savoir les uns des autres, on est allés en France, on a vécu ensemble, quand il y avait des problèmes, on s'est aidés mutuellement, et je crois que le lien qui est né, est quelque chose de différent [des relations] d'amitié qu'on peut avoir dans la vie étudiante normale. (Kikue 2008 enquête RI)

fragment 9–48

また、見知らぬ土地での共同生活は不安だらけだったけれど、分からないことはそれぞれで情報交換をし、なんとかフランスでの生活になじめるようにもなりました。休日にあーだこーだ言いながら観光したことも、よりお互いを知ることができるきっかけになりました。フランスに来る前は、見知らぬ土地に行くことだけではなく、知らない人たちと一緒に生活することも不安要素の一つだったのですが、そんな不安はすぐに吹き飛んでしまいました。毎日が楽しくて、過ぎていく時間が惜しかったです。

Et puis, dans une terre inconnue, la vie quotidienne en commun, c'était inquiétude sur inquiétude, mais on a échangé des informations à propos de ce qu'on ne comprenait pas, et on a fini, bon gré mal gré, par s'habituer à la vie en France. Les jours de congé, tout en disant ceci et cela, on a fait aussi du tourisme, et c'est devenu une occasion pour pouvoir se connaître mieux les uns les autres. Avant de venir en France, ce n'était pas seulement le fait d'aller dans une terre inconnue, il y avait aussi l'inquiétude de vivre ensemble avec des gens qu'on ne connaît pas, mais cette inquiétude s'est envolée tout de suite. Tous les jours ont été agréables et le temps passé a été précieux. (Nana 2007 rapport UV)

Dans ces fragments de restitution au retour de l'expérience de mobilité, Kikue et Nana font émerger un groupe particulier qui est celui des

stagiaires. Cette émergence n'a été rendue possible que par l'immersion de tous dans un environnement particulier, le voyage à l'étranger, le voyage en France, le stage de langue et de culture en France.

9.5.1.3 Valeurs dans des écrits de restitution : initiation à la différence

Cette plongée dans une société autre apparaît fondamentale dans ce processus qui fonctionne dans deux directions. La première est centripète comme le suggèrent les fragments précédents mais aussi tournée vers l'extérieur. L'environnement dans lequel le groupe trouve sa cohésion le façonne en lui donnant des bordures qui se construisent sur *la différence*. De l'autre côté du fossé et de la limite différentielle, un autre groupe est constitué.

Nous avons déjà évoqué ce point en 7.1.3.2, mais il s'agissait alors des différences imaginées à partir des entités France et Japon, autrement dit à partir de l'unité « pays ». Par exemple, Emiko rappelle la perception qu'elle en a eue dans l'enquête RI à partir du critère de la diversité ethnique :

> fragment 9–49
>
> また文化研修において、パリの歴史などもたくさん知ることができた。そしてフランスと日本の違いは、人種の多様さだと思った。非常に異文化を感じることができた。
>
> Et puis, avec les sorties culturelles, on a pu savoir beaucoup de choses sur l'histoire de Paris, etc. Et puis, la différence entre la France et le Japon, j'ai pensé que c'est la diversité ethnique. J'ai pu ressentir la culture différente [ibunka] à un très fort degré. (Emiko 2008 enquête RI)

Cet usage du ressenti (dans cet exemple basé sur un critère visuel) pour évoquer la différence entre les pays ou l'opposition des cultures est somme toute classique.

Nous voulons souligner désormais quelque chose d'un peu différent : il s'agit de la question de l'essence de la différence, de son existence symbolique, les différences perçues entre le Japon et la France, les Japonais et les Français, n'étant que des formes concrètes, des formes incarnées de cette forme subsumante. Elle se manifeste dans l'expression *ibunka* (異文化), culture non pas seulement étrangère mais fondamentalement différente.

9.5.1.4 Valeurs dans des écrits de restitution : « initiation à la japonité »[78]

L'existence de cette limite apparaît comme *naturelle* : elle devient le fil de la trame de la rédaction de la pièce de théâtre au Japon en 2007 sans que cela provoque d'étonnement (Rena 2007 rapport UV ; Takako 2007 rapport UV). Pour Ken'Ichi chercher à comprendre la culture étrangère (*ibunka*) est un objectif atteint au-delà de ce qu'il avait pensé avant de partir. À l'issue de son séjour, il dit avoir appris que la culture de l'autre n'était pas incompréhensible à un Japonais, ce qu'il pensait au départ puisqu'il posait le fossé de « la différence » séparant Français et Japonais comme existant et irréductible. Les cultures sont de même nature et égales entre elles ce qui permet de les comparer et d'en connaître les valeurs sans chercher à les classer entre elles. Ken'Ichi considère que cette pensée est une évolution dans sa manière de comprendre le monde.

La réflexion à laquelle a abouti Ken'Ichi en participant au stage et qu'il expose sous une des formes les plus élaborées rencontrées dans la totalité du corpus peut se lire de deux manières. D'une part, puisqu'il affirme distinguer un changement dans sa manière de penser les cultures, il convient de reconnaître que la question de la culture l'a travaillé lors du séjour. Le résultat le plus marquant de cette réflexion est sans doute son refus de mesurer les cultures entre elles. Toutefois, à bien y regarder, nous nous apercevons qu'il n'a fait qu'entériner l'existence de cultures indépendantes les unes des autres, qu'il continue à les penser comme essentialisantes – *la* culture japonaise et *la* culture française sont des évidences à ses yeux – et comme autogénérées. Nous pensons que son discours entérine en fait l'idée de la différence comme séparant de manière radicale les sociétés entre elles. Elle devient la mesure de la lecture de l'autre. Elle est là : il suffit d'ouvrir les yeux pour la collectionner, comme Satomi le premier jour de son arrivée en France :

fragment 9–50

ホテルについて、向かいに住んでいるおじ様が手を振って Bonjour !と挨拶してくれたのを見て、日本人との違いを早速1つ発見できたと思います。

[78] Les stagiaires la donnent comme étant quelque chose de déjà-là, plutôt diffus, mais dont ils ne prennent vraiment conscience que par l'expérience du stage en France.

> On est arrivés, et j'ai vu un monsieur habitant en face secouer la main et nous saluer d'un « bonjour ! ». Je crois que j'ai découvert très vite une différence avec les Japonais. (Satomi 2008 journal de bord)

Les écrits de restitution deviennent alors des lieux idéaux pour mettre en mots ce principe de la différence qui se décline en une multitude de différences observées, et si faciles à restituer. Ils apparaissent comme des lieux de médiation avec le social.

9.5.2 Les valorisations de soi

Les écrits de restitution du retour contraignent en quelque sorte les stagiaires-scripteurs à dire que leur expérience de mobilité s'est bien passée d'où les affirmations paradoxales que nous avons soulignées précédemment. Cependant, déclarer que « participer au stage, c'était bien » manque, dans un certain sens, aux yeux de leurs auteurs, de consistance. Il leur convient d'étayer leurs propos. Il ne s'agit plus alors de recenser toutes les activités qui ont été trouvées agréables, intéressantes, etc., mais de dégager sa propre figure d'individu « *ayant participé à un stage de langue et de culture en France lors d'un voyage à l'étranger* », cette expérience de mobilité pouvant conférer, dans la société d'origine, une aura particulière à qui l'a vécue. Ce phénomène apparaît dans le changement dont nous avons vu précédemment qu'il était encouragé par l'enseignant (cf. section 9.1.3, « L'impossible fermeture à la subjectivité et au récit : l'aventure et la formation, deux dimensions inhérentes à l'expérience de mobilité »). Qu'en disent les scripteurs ?

9.5.2.1 Changer

Nous remarquons d'abord que le principe du changement, que nous analysons à partir des occurrences 変化・変わる/« henka ; kawaru » soit « changement/changer »[79], se décline lui aussi en une multitude de *changements*. Ils apparaissent sur un continuum qui va du changement

[79] Ces occurrences n'épuisent pas les possibilités de changement éprouvées par les stagiaires mais elles ont la particularité de montrer soit une réelle prise de conscience d'évolution par le stagiaire, soit une mise en conformité des discours de celui-ci avec les attentes globales de l'institution ou de la société.

perçu ou reçu ayant trait à la société française (Rena 2007 brochure ; Satomi 2008 rapport UV ; Yuichi 2008 journal de bord) aux changements rapportés de l'expérience en France, comme une catégorie spécifique de souvenirs de nature sociale, ou bien concernant une relation personnelle à ce pays, au changement relatif au regard porté sur le Japon (Kanae 2008 brochure). Pour cette étudiante dont le discours offre sans doute un des plus beaux exemples de retour sur soi et le monde qui l'entoure dans notre corpus à l'issue de l'expérience de mobilité, le changement qu'elle perçoit concerne son regard sur le Japon qui lui devient étranger (cf. le retour en voiture avec son père).

Or « changer » ne semble pas être envisagé comme une *possibilité* de l'expérience de mobilité mais comme une de ses inhérences et comme *la* marque de la réussite du séjour :

> fragment 9–51
> また、この研修の前後で自分に少しでも変化が生まれていたらうれしい。
>
> Et puis, entre l'avant et l'après de ce séjour, s'il y avait quelque chose de changé qui naissait en moi, j'en serais ravi. (Takuya 2007 brochure)

> fragment 9–52
> さらに、研修仲間との共同生活を通じて新しい考え方や価値観を得ることが出来、人間として成長することが出来たのでそれもまたこの研修の成果であると思っています。
>
> Et puis, par la vie en commun avec les camarades du stage, j'ai pu avoir de nouvelles manières de penser ou de nouvelles valeurs, comme j'ai pu mûrir [*seicho*] comme personne, je pense que c'est aussi un résultat de ce stage. (Koko 2008 enquête RI)

Aussi, lorsque Kanae déclare que le stage ne l'a pas changée alors que ces changements font fondamentalement partie des objectifs à atteindre, que ce soit sous forme de progrès linguistiques, de capitalisation culturelle, d'extension de réseau social (elle considère qu'elle n'a pas été active dans les « échanges internationaux »), etc., elle remet en cause certains principes d'étayage de la société japonaise, et ce qui est difficilement recevable dans un espace public d'écriture.

Les formes prises et « autorisées » par ces changements qui sont à la fois qualitatives et quasi quantitatives restent toutefois de l'appréciation du scripteur :

fragment 9–53

皆、お互いによい刺激を与え合いながら、多くのことを学び、経験して、それぞれに成長することが出来たように思います。

Tous, tout en se faisant les uns les autres des remarques avisées, on a appris beaucoup de choses, on a fait des expériences [*keiken*], et de tout cela, je pense qu'on a pu mûrir. (Satomi 2008 enquête RI)

9.5.2.2 Devenir celui qui a l'expérience du voyage à l'étranger

Une première série de changements fonctionne autour d'un thème relatif à la situation de voyage à l'étranger. Rappelons que la réussite de ce dernier passe par exemple par la maîtrise de tous les microdéplacements qu'il contient, donc par la maîtrise des transports en commun, par l'autogestion de ses propres déplacements et par le fait qu'on rentre sain et sauf. Celui qui a l'expérience du voyage en France sait aussi quels usages les Français font de la langue anglaise vis-à-vis des étrangers et si leur attitude a varié ou pas (Rena 2007 brochure ; Satomi 2008 rapport UV). Ces mentions de la part d'étudiants ayant ou non déjà voyagé en France ont l'apparence d'un discours de mise à distance : le scripteur a observé la société française et en a tiré des informations *a priori* de première main, mais en réalité, le fond des observations concerne un élément importé du Japon (les Français qui ne parlent pas anglais). Quoi qu'il en soit, c'est que le changement évoqué dans ce genre de fragments permet au scripteur de se construire ou de consolider une image d'individu ayant une expérience de voyage à l'étranger. Il a éprouvé l'attitude de Français quant à l'usage d'une certaine langue avec des touristes mais rapporte le fait comme quelque chose de général et qui lui est extérieur. Avec ce sujet, le scripteur peut même basculer vers la figure de la légitimisation de soi comme expert (Yuichi 2008 rapport UV).

9.5.2.3 Devenir un étudiant modèle

Dans une autre catégorie de fragments de changement, le scripteur oriente son regard non pas sur quelque chose qui lui est fondamentalement étranger[80] mais sur lui-même : le stage aurait des vertus formatives dans la sphère académique. Leur effet varie suivant le scripteur.

---

[80] Ce point peut bien sûr être discuté dans la mesure où pendant leur séjour, les stagiaires font l'expérience de contacts langagiers avec des Français, qu'ils peuvent se sentir « étrangers » (comme des « immigrés ») – Yuichi (2008 rapport UV) signale une plus grande fermeture des Français aux « immigrés » après une discussion avec

Tamako conclut son journal de bord en écrivant que le stage a été pour elle un moment de stimulation intellectuelle intense et qu'après avoir étudié, elle retournera en France. Curieusement, elle ne précise pas ce sur quoi portent ses désirs d'apprentissage. Shizue, elle, se découvre aussi un appétit d'apprentissage qu'elle signale dans deux écrits de restitution différents, l'enquête RI et le rapport UV.

La plupart des changements concernant les apprentissages portent en effet sur la langue. De ce fait, c'est une catégorie particulière qui se crée.

9.5.2.4 Devenir un apprenant de langue modèle

Ces changements sont donnés comme quasi imperceptibles mais quand même bien présents (fragment 9–54), en tout cas ils peuvent être présentés comme plutôt minorés (Takako 2007 « portfolio » ; Yoko 2007 portofolio ; Asami 2008 enquête RI ; Chiaki 2008 enquête RI ; Kimiko 2008 enquête RI ; Maki 2008 enquête RI ; Momoko 2008 enquête RI ; Norio 2008 enquête RI ; Yuichi 2008 enquête RI) ce qui a en plus l'avantage de permettre à une autre qualité « sociale », la modestie, de s'épanouir[81] :

> fragment 9–54
> フランス語の力はもとが低いので、届いたところもたいしたレベルではないと思う。しかし、その伸び幅は現地にいたからこそ得られた、大きなものであった。
> Comme à la base mon niveau de français était faible, là où je suis arrivée, ce n'est pas un niveau remarquable, je crois. Mais ce que j'ai acquis, ça a

---

un Français d'origine japonaise ayant fait la traduction au CGVO – mais le point de départ de leurs remarques dans les fragments de cette catégorie n'est pas eux en tant qu'individus.

81 L'inverse est bien sûr tout à fait possible aussi comme chez Akira qui estime que « vers la fin du séjour, j'ai pu exprimer des [choses] de base comme ce que j'aime, ce que je veux faire, ce que je pense, ce que je sais, etc. » (研修が終わる頃には、自分が好きなこと、したいこと、思っていること、知っていることなどの基本的な表現が出来るようになった) (Akira 2008 enquête RI). Chez lui et chez d'autres qui ont une lecture plus positive de leurs progrès en français (Nana 2007 « portfolio » ; Tetsuya 2007 « portfolio » ; Yayoi 2007 « portfolio » ; Kikue 2008 enquête RI ; Kumiko 2008 enquête RI ; Miyuki 2008 enquête RI ; Naoko 2008 enquête RI ; Satomi 2008 enquête RI ; Shizue 2008 enquête RI ; Shoko 2008 enquête RI ; Tamako 2008 enquête RI ; Yukari 2007 enquête RI), nous restons toujours dans une logique de changement profitable à l'individu.

été fait sur place, donc, ça c'est quelque chose d'important. (Emiko 2008 enquête RI)

En ce qui concerne le français, nous pouvons signaler encore une fois que ce désir de langue ne s'exprime qu'une fois le stage terminé et que dans l'ensemble, comme chez Shizue, il ne se conçoit que dans le cadre des cours et de l'université.

Nous remarquons aussi que la langue porte un nouveau paradoxe : à la fois délaissée comme thème de réflexion ou d'écriture dans les écrits du quotidien, sauf comme listes d'activités de cours (cf. section 7.2.4.4, « L'appropriation des activités en classe ») ou instantanés émotionnels (satisfaction, bonheur, découragement (cf. section 7.4.2, « Les inscriptions de l'évaluation de l'expérience de mobilité ; section 7.4.3, « Les évaluations négatives »), etc.)[82], elle redevient au retour un passage incontournable de la restitution du séjour. Le temps de celui-ci ne l'éclipse que momentanément. Pourtant, il n'est pas certain que les mentions discursives concernant la langue en amont et en aval soient équivalentes. Autant en amont elles traduisent, à notre avis, un horizon d'attente intrinsèque à la nature du déplacement à l'étranger et en parfaite concordance avec les discours académiques de présentation de celui-ci, autant au retour la langue apparaît comme un des objets dont le degré d'évolution est le plus facile à mesurer :

fragment 9–55
もちろん、研修の最大の目的である語学と文化の学習にもしっかりと取り組みました。簡単な挨拶をはじめ、ゆっくりと話してくれる分にはある程度聞きとって理解できるようになりました。

Bien sûr, j'ai aussi abordé avec grand sérieux l'apprentissage de la culture ou de la langue qui étaient les objectifs principaux du stage. À commencer par des salutations faciles, j'ai pu saisir et comprendre jusqu'à un certain point quand c'était dit lentement. (Satomi 2008 enquête RI)[83]

Shizue, Satomi comme beaucoup d'autres de leurs camarades se saisissent de l'espace d'écriture offert par l'institution pour dire des évolutions qui concernent le rapport à l'apprentissage et aux savoirs, le

---

82 Voir par exemple ci-dessous fragment 9–57.

83 Notons ici encore ce « bien sûr » qui introduit le fragment concernant la langue et la culture. Il suit un long passage où Satomi résume son stage à partir d'elle-même : elle utilise sept fois le pronom personnel de première personne (ou un équivalent) et plusieurs autres expressions marquant qu'elle s'exprime en son nom propre.

rapport au français. Ce faisant, elles donnent à voir à leurs lecteurs une d'image d'elles d'apprenantes modèles. Elles participent à la construction d'une fonctionnalité académique positive de l'expérience de mobilité double : d'une part, le séjour porte ses fruits linguistiquement et culturellement parlant « pendant » la période à l'étranger, d'autre part, il continue à faire naître des envies d'approfondissement en aval :

fragment 9–56

この研修に行く前と終えた後で、私はフランス語に対する意識が変わりました。私は、研修に参加するまで、フランス語が話せなくても十分に楽しむことができると考えていました。 […] 私はフランス語を専攻しているわけではないけれど、言葉を勉強することの大切さを実感したし、この研修で感じたことを忘れずに、フランス語を自分から勉強していこうと思います。

Ma conscience par rapport au français a changé entre le moment avant le départ pour ce stage et après qu'il a fini. Pour moi, jusqu'à ce que je participe au stage, j'ai pensé que ce n'était pas la peine de parler français pour en profiter convenablement. […] Moi, je n'étudie pas le français comme spécialité mais j'ai éprouvé l'importance d'étudier les langues, et sans oublier ce que j'ai ressenti pendant ce stage, j'ai l'intention d'étudier le français par moi-même. (Naomi 2007 brochure)

9.5.2.5 Changements intimes

Plusieurs stagiaires font état de changements « intérieurs ». Aucun terme ne semble strictement réservé à cet usage. Si 成長/mûrissement (*seicho*) paraît *a priori* plus à même de rendre cet aspect du changement, nous rencontrons Kikue qui l'utilise pour parler de ses capacités de compréhension à l'issue du stage. Notons toutefois qu'elle situe ces progrès à l'intérieur d'un enveloppement personnel :

fragment 9–57

私は今回の研修で、フランス語でコミュニケーションをとるのは難しいけれど、通じたときにとても嬉しく、楽しいものだと感じた。また、たくさんのきれいな公園があり人々が憩いの場としていることや文化・歴史が多様であることを理解した。今回自分の中で一番成長できた点は、会話を聞きとれるようになったことだと思う。

Pour moi, avec ce stage, communiquer en français, c'est difficile, mais, quand j'ai compris, j'ai ressenti quelque chose de très agréable et j'étais heureuse. Et puis, il y avait beaucoup de beaux jardins, des endroits où les gens se reposent, et j'ai compris la diversité de l'histoire, des cultures. Cette fois, ce qui a le

plus grandi [*seicho*] en moi, c'est le fait que je suis arrivée à comprendre des conversations. (Kikue 2008 journal de bord)

Mais les vrais changements intérieurs ne peuvent sans doute pas être exposés aux yeux de tous, et peut-être pas seulement parce que leur forme et leur nature apparaissent floues. Ce faisant, les scripteurs rappellent que ce séjour de mobilité quoique pensé, élaboré, structuré par les autorités académiques n'est rien sans être rempli des attentes, craintes, paradoxes, mouvements, stagnations que les stagiaires y inscrivent ensuite, et que c'est ce qu'ils en font qui transforme un projet sur papier en expérience vécue. M. Anquetil (2006) estime que « l'enjeu pour l'étudiant de mobilité est de transformer son immersion dans une autre culture en une initiation pour en revenir grandi » (p. 264). Minako, bien que participant à un séjour court, ne dit-elle pas la même chose avec ses mots à elle ? Il y aurait peut-être convergence sur ce point entre les séjours, quelle que soit leur durée, avec cependant une probabilité plus forte (mais non pas une garantie !) de réalisation pour des périodes plus longues :

fragment 9–58

そして、このセミナーを通じて得たものは新しい仲間だけではなく、私自身の内面的なものもありました。それを上手く言葉では説明出来ないのですが、フランスから帰って来て確かに自分の中で何かが変わったように思います。

Et puis, ce que j'ai obtenu avec ce séminaire, ce n'est pas seulement de nouveaux camarades, mais il y a eu aussi quelque chose à l'intérieur de moi. Ça, c'est quelque chose que je ne peux pas bien exprimer avec des mots, mais je crois qu'après être rentrée de France, à l'intérieur de moi, c'est sûr, quelque chose a comme changé. (Minako 2007 brochure)

Nous sommes ici à la frontière de l'écriture publique et de l'écriture intime. Nous rapprochons ces fragments qui montrent un espace intime sans rien en dévoiler de ceux où des stagiaires affirment leurs goûts pour tel ou tel peintre (Emiko et F.-L Français (fragment 8–28)), pour tel ou tel courant artistique (Yayoi (2007 journal de bord), Asami (2008 enquête RI) et les impressionnistes), pour tel ou tel lieu découvert à travers des productions cinématographiques (Shoko et *le merveilleux destin d'Amélie Poulain* (2008 journal de bord)) ou télévisées (Asami et *Nodame Cantabile* (2008 journal de bord)), pour tel produit de consommation (Michiko et les gâteaux (2007 brochure)), etc. Ils servent à donner à voir au lecteur l'existence d'un personnage ayant de l'épaisseur et se distinguant des autres par ce trait caractéristique « unique ».

9.5.2.6 Changements ultimes : le cas de Kanae

Jusqu'à présent les changements que nous avons évoqués se sont inscrits dans deux perspectives : celle de l'expérience d'un individu en relation avec la France et les Français pendant un séjour et celle d'un rapport à soi à l'issue de cette expérience en France. Il en existe encore deux : celles qui concernent le rapport à la japonité et au Japon. Nous détaillerons la question du rapport à la japonité qui se joue dans la sphère publique dans notre partie suivante (cf. 9.5.3) qui relève moins du changement que de la révélation. Ici, il s'agit d'un cas beaucoup plus rare : celui du changement du rapport *intime* au Japon qui apparaît dans les textes écrits par Kanae pour l'enquête RI et pour la brochure *Paroles des stagiaires*.

Pour Kanae, le changement intervient au retour du séjour dans le regard qu'elle porte sur son environnement quotidien et qu'elle n'arrive plus à voir comme un ensemble naturel et évident. Yuichi (2008 rapport UV) déclare aussi qu'il a changé son regard sur le Japon ou bien Yukari, mais « le pays où ils sont nés et où ils ont grandi » ne leur paraît pas étrange ou moins familier mais bien au contraire comme étant plein de choses familières, comme étant une évidence.

9.5.3 Les légitimations de soi

Les fragments de légitimation de soi élargissent l'assise de l'individu dans la sphère collective. Il ne s'agit plus simplement de se montrer sous un jour favorable à ses proches, ses amis ou les autorités académiques à qui on doit rendre compte/rendre des comptes mais de faire savoir que le mûrissement qu'on dit avoir éprouvé via l'expérience de mobilité ne se limite pas à l'espace de l'institution mais agit au-delà, dans une sphère collective d'extension maximale, dans la société. Les scripteurs-stagiaires ne sont plus seulement des étudiants ayant appris ce qu'ils pouvaient apprendre, en langue ou dans d'autres domaines, mais des individus qui occupent une position dans la société, des acteurs sociaux, comme le leur souhaitait l'enseignant responsable de l'UV « kaigai internship »[84].

[84] Notons toutefois que ces termes ne sont utilisés ni par les uns ni par l'autre. L'emploi que nous en faisons résulte des analyses et interprétations précédentes. Au mieux, nous pourrions en trouver une version atténuée dans cette sorte de cri du cœur de Rena (2007 brochure) : « Bien sûr, nous, on n'est pas des "touristes" mais des "stagiaires" » (cf. fragment 7–83).

Les écrits de restitution leur laissent la possibilité de le dire, de montrer leur maturité, leur capacité à être des interlocuteurs entre les personnes rencontrées en France et celles qu'ils connaissent au Japon.

Endosser ce rôle d'intermédiaire « culturel » n'est cependant possible qu'à une condition : qu'ils aient pris conscience et assument leur « japonité », seule appartenance collective qu'ils se reconnaissent, à côté de celle de « stagiaire », mais qui a l'inconvénient, pour celle-là, d'être de portée très limitée. Au contraire, se dire japonais peut être « compris » bien au-delà du cercle des membres ayant participé au stage… La revendication de la valeur de la différence évoquée précédemment devient alors une condition nécessaire ou facilitante à cette prise de conscience.

9.5.3.1 L'expert

Dans les différentes possibilités d'extension de la figure de l'acteur social, celle de l'expert est la plus facile à endosser. Les fragments qui la font apparaître se trouvent dans une zone d'articulation avec ceux que nous avons classés précédemment comme des fragments de valorisation de soi autour du changement, et de l'émergence des figures de l'étudiant ou de l'apprenant modèle. L'expert dit ou montre qu'il connaît un grand nombre d'aspects de la société autre et qu'il en maîtrise des codes (savoir-faire) :

> fragment 9–59
>
> 例えば、スーパーでの買い物の仕方、地下鉄の乗り方、歩きながらバケット(*sic*)をかじるフランス人の感覚・・・。システム、習慣、風習がほとんどといっていいほど日本人と違い、戸惑ったりもしたが、帰る頃には当たり前のこととして受け入れることができた。
>
> Par exemple, la manière de faire les courses, la manière de prendre le métro, la sensation des Français qui mordent dans leur baguette en marchant… Les systèmes, les habitudes, les coutumes, on peut dire que presque tout est différent des Japonais. Il m'est arrivé de rester perplexe mais vers le moment du retour, j'ai pu considérer ça comme quelque chose de naturel. (Asami 2008 enquête RI)

Une série de fragments fait en effet référence à des changements concernant la société française, les Français mais sans que ceux-ci aient un rapport direct avec le scripteur qui les mentionne ou puissent avoir été vérifiés lors du séjour. Yuichi rapporte ainsi les propos d'un Français d'origine japonaise sur le chômage en France, sur l'accueil des immigrés,

etc. (2008 journal de bord, rapport UV). Ce faisant, il se pose en connaisseur avisé de la société française – il peut comparer différents états – et accrédite son statut d'expert sur cette dernière.

Dans cette catégorie de fragments, nous classons aussi les mentions que fait Kikue de conversations avec le président adjoint du Conseil général du Val-d'Oise. En effet, ce qui ressort de ces fragments, comme de ceux de Yuichi mentionnés précédemment, c'est que nous y voyons un stagiaire discuter *directement* avec un interlocuteur non pas étudiant mais occupant une position dans la société d'accueil[85]. Les informations retirées sont à la fois de première main et provenant de personnes « dignes de foi » mais aussi différentes de savoirs académiques acquis dans la salle de classe : ce sont des savoirs « vivants » sur la société d'acteurs sociaux qui y sont engagés. Le fait d'y avoir accès et de les ramener avec soi rejaillit sur ceux qui en bénéficient :

> fragment 9–60 A
>
> バルドワーズ県の副議長のA. L.さんが看護教育についての資料を送っていただけることになり、とても楽しみだ。
>
> Le président adjoint, Monsieur A. L. m'a dit qu'il m'enverrait des documents concernant la formation des infirmières, et c'est un grand plaisir. (Kikue 2008 journal de bord)

> fragment 9–60 B :
>
> 他に [...] バルドワーズ県議会に招待され、直接議員さんと話しをする機会もあり、バルドワーズ県の経済・外交・歴史・人口構成など様々なことを知ることが出来た。
>
> Autrement, on a visité le Conseil général du Val-d'Oise, et on a eu l'occasion de parler directement avec les conseillers, et on a pu savoir beaucoup de choses sur l'économie, les relations diplomatiques, la composition de la population du Val-d'Oise. (Kikue 2008 enquête RI)

Notons aussi que, dans le cas de Kikue, ce lien est censé dépasser la durée du séjour sur place. Nous sommes donc en présence de scripteurs qui affirment leur statut d'expert par leur capacité à avoir créé ce lien direct.

---

[85] On se souviendra que le jour du « soran bushi », Tetsuya (2007 journal de bord) remarque que ces autres Japonais, bien que ne parlant pas français, n'hésitent pas à parler en anglais avec leurs hôtes du CGVO (Pungier, 2012, p. 302).

9.5.3.2 L'intermédiaire « culturel »

Cette dimension de l'acteur social se manifeste lorsque le stagiaire-scripteur estime qu'il ne suffit pas de recevoir ou de prendre quelque chose (même sous forme d'*apprentissage*) chez les autres et de n'être qu'un débiteur mais qu'il convient aussi d'inverser les rôles : rendre ce qu'on a reçu afin d'établir un équilibre dans la relation (en particulier après le week-end en famille : Chiaki 2008 journal de bord ; Emiko 2008 journal de bord[86], et plusieurs notations dans les enquêtes anonymes de 2008).

La forme la plus faible de ce désir d'action se manifeste dans les critiques des formes importées en France de culture japonaise[87]. Vouloir travailler à sa transmission en est une forme plus affirmée (cf. 7.3.2.3).

Dans ce cas, la situation de « remboursement » de dette n'est pas donnée dans le temps de l'expérience de mobilité elle-même mais doit être créée de toutes pièces dans un autre espace-temps. Cette capacité à anticiper cette possibilité (ou ce besoin impérieux) se manifeste chez des individus ayant ressenti ou constaté un déséquilibre dans les échanges (Ken'Ichi, Tetsuya, Yuichi), chez ceux qui ont pris du recul par rapport à l'expérience de mobilité en train de se faire sous leurs yeux (Tamako).

C'est dans cette perspective que les quelques rares fragments qu'ils laissent de cette pensée manifestent quelque chose qu'ils peuvent exposer en tant que preuve de leur maturité sociale, quelque chose que l'enseignant responsable de l'UV a pu lire comme des passages empreints de maîtrise de soi.

Cette position ne peut s'exprimer que si le stagiaire-scripteur a une conscience claire de son appartenance collective et de ses attaches « culturelles », en un mot de son identité « nationale-culturelle », ce que nous avons déjà évoqué en 7.3.2.3, comme une extension de la situation

---

86 Nous associons ce sentiment à l'utilisation du terme « rei » (礼) que nous assimilons à un « remerciement dans les formes ». Ce remerciement n'a pas besoin d'être quelque chose d'extraordinaire. Emiko (2008) signale ainsi l'interprétation d'une chanson en remerciement de l'invitation au CGVO (rapport UV), le désir d'écrire une lettre à sa famille d'accueil (journal de bord).

87 Mais nous pouvons aussi lire les mentions de vivification d'appartenance identitaire nationale-culturelle dans les écrits en faveur du Japon sur les points de la nourriture, des services (le côté pratique et sans heurt des choses), des prix avantageux, l'organisation des zoos, etc., comme des techniques discursives de rééquilibrage de la répartition des données positives (des bons points ?) entre deux « groupes » pensés comme distincts (Kumiko 2008 journal de bord, brochure).

d'expérience de mobilité. La question désormais est de savoir si les écrits de restitution favorisent l'émergence de tels fragments.

9.5.3.3 Le natif du Japon

La revendication identitaire nationale-culturelle apparaît en fait comme conséquence de l'expérience. Dans la mesure où les stagiaires sont des étudiants d'origine japonaise partant étudier langue et culture à l'étranger, le premier mouvement est de chercher des fragments contenant des traces de revendications nationales-culturelles. Elles existent mais elles sont tributaires des rencontres faites sur place. Elles apparaissent sous deux formes : en creux et atténuées, ou bien affirmées comme moyen de différenciation d'avec d'autres groupes nationaux.

Dans la première catégorie, nous rencontrons trois cas de figure :

- l'attribution à d'autres de la qualité de « Japonais » : les touristes japonais sont présents, nombreux, repérables (cf. fragments 7–84 A et B) ;
- le gommage de la japonité des autres pour pouvoir se la réserver, sans l'utiliser forcément : Tetsuya (2007 journal de bord) est le seul à souligner le fait que le jour où les stagiaires sont invités au Conseil général du Val-d'Oise, un autre groupe japonais est présent. C'est indirectement que nous comprenons qu'ils sont aussi japonais puisqu'ils exécutent une danse traditionnelle japonaise, le soran bushi[88] ;
- l'opposition entre deux groupes nationaux-culturels différents : les étudiants japonais versus les étudiants français.

Dans la seconde catégorie, il s'agit de ne pas se laisser assimiler à un autre groupe national-culturel par erreur (cf. fragment 7–69) ou à cause de ce qui est ressenti comme de l'agressivité d'un tiers qui aborderait en disant « yellow ». Kimiko décrit en effet un incident linguistique à Montmartre qui lui déplaît fortement au point qu'elle le note deux fois, dans le journal de bord, le jour où il se produit et dans le rapport UV/texte pour la brochure, pour une diffusion élargie (Kimiko 2008 journal de bord ; rapport UV)[89].

---

88 Sur l'effet que ce spectacle et les réactions des spectateurs produisent chez Tetsuya, cf. Pungier, 2012 (p. 302).

89 Nous pensons cependant que l'interprétation de Kimiko peut être erronée. Elle entend « yellow » donc « jaune », ce qui serait une manière peu agréable de désigner

Si la première série de fragments se constitue à partir des épisodes vécus par les uns et les autres et considérés ensuite comme dignes de mention dans le journal de bord, il n'en va pas de même pour la seconde. Bien qu'il s'agisse encore d'épisodes de « hasard », la vivacité des réactions chez Kayako et Kimiko, leur récurrence dans plusieurs formats d'écriture nous incitent à penser que le type de commentaires amenés par la rencontre affleurait avant que l'incident d'apostrophe ne surgisse.

S'ils ne les provoquent pas, les écrits de restitution sont bien aussi là pour recueillir ces émergences d'appartenance collective identitaire. Kayako proclame : « *Nous* sommes Japonais » et non pas seulement « *Je* suis japonaise ». Elle ne doute donc pas un seul instant que sa déclaration ne puisse pas être partagée par d'autres ni avec d'autres. Yuichi (2008 rapport UV) pense que « Pour moi qui suis japonais, c'est un peu difficile à comprendre » (日本人である私にはなかなか理解しがたい), observant la non-réaction du personnel de gare devant les personnes sautant les tourniquets.

Les revendications identitaires nationales-culturelles sont en réalité un résultat attendu de l'expérience de mobilité que l'enseignant a mentionné (cf. fragment 9–7). Elles se manifestent de deux manières : comme évidence dans le déroulement d'un épisode particulier lors du séjour (en particulier lors du week-end en famille pour Asami, Kumiko[90], Maki) :

> fragment 9–61
> そこで、"日本人は目上の人を敬う文化を持っていることが素晴らしい"といわれ、ハッとしました。フランスでは、個人主義的な考えが進んでいて、子どもが大人を尊敬するという文化がないということでした。普段意識することはありませんが、自分には日本独特の文化が根づいているのだと実感し、とても新鮮で、誇らしげな気持ちになりました。

---

les Asiatiques, mais n'est-ce pas plutôt « hello » ? « Hello » sans le « h », qui n'est pas prononcé en français, donc « ello » que Kimiko corrigerait phonétiquement en « yellow »…

90 Le premier soir, dans son journal de bord, Kumiko déclare qu'à part une utilisation chic des couleurs, elle ne voit pas de différence avec le Japon. Mais au fur et à mesure que le séjour se déroule, elle fait plusieurs remarques qui montrent qu'elle préfère un certain nombre de choses qu'elle connaît au Japon (les vêtements et autres, les zoos, etc.). En rentrant, elle pose que le petit déjeuner standard des Japonais est composé « de riz, de soupe de miso et de poisson » et devant l'étonnement de son hôte français pour qui il manque du sucré, elle estime : « j'ai vu devant moi le mur de la culture » (文化の壁を目の当たりにした。) (Kumiko 2008 enquête RI).

Sur ce, on m'a dit « c'est merveilleux cette culture du respect des aînés que les Japonais possèdent » et ça m'a laissée sans voix. En France, la pensée individualiste s'est développée, et il n'y avait pas de culture où les enfants respectent les adultes. D'habitude, c'est quelque chose dont je n'ai pas conscience mais, j'ai senti que cette culture particulière du Japon était enracinée en moi, et c'était dépaysant, et c'est devenu un sentiment de fierté. (Asami 2008 rapport UV, brochure)

… ou bien comme un lent processus de réflexion dont elles constituent la conclusion logique (cf. fragment 7–87 B et l'exemple de Maki). Cette « découverte » de la japonité, qui passe par la « découverte du Japon » devient même chez Yukari un objet discursif privilégié : toute sa mise en mots tourne autour de cela. Dans ce sens, le titre qu'elle donne à son écrit « Aller en France, connaître le Japon » (フランスに来て日本を知る) est à la fois juste et fondé. Même si elle ne précise pas comme Asami qu'elle a pris conscience de quelque chose dont elle n'avait pas vraiment une idée claire jusque-là, elle ancre les bases de sa japonité dans l'existence d'*un* pays Japon et d'*une* culture « Japon ». Dans le fragment 7–95 C déjà, nous la voyions évoquer son corps réclamant naturellement de la nourriture japonaise. Yukari n'a quasiment pas besoin de dire qu'elle se sent japonaise (une occurrence dans tous ses écrits, elle est japonaise et elle a été élevée en mangeant de la nourriture japonaise, cf. fragment 7–95 C) : cela relève de l'évidence. Mais en déclarant avoir commencé à aimer le Japon avec les qualités et les défauts qu'elle attribue à ses habitants, nous sentons qu'elle dit à ses lecteurs qu'elle a commencé à aimer être une Japonaise :

fragment 9–62

[…] そしてそれと同時に、私はフランスでの生活を通して、日本という国のことを今まで以上に知った。[…]

このように、私はフランスに関しては今まで知らなかった面をたくさん知り、日本に関してはこれまで何とも思っていなかったことが当たり前ではないということを知った。フランスに行ったからといって、フランスについてのみ知るのではない。フランスという地に立つことで、フランス以外の場所を客観視できるのだ。この旅を通して、私はフランスという国がとても魅力的な国だと知り、また、たくさんの素晴らしい人々とも知り合うことが出来た。それはかけがえのない私の財産であり、これからの私の人生をより豊かなものにしてくれるだろう。だが、それ以上にこの旅に私が感謝したいことは、この旅のおかげで、私が日本という国を好きになれたことである。この旅に行く前は、日本に対してどうしてもマイナスのイメージを多く持ってしまっていた。地味

で、まじめで、あまりパッとしない国だと、漠然とそう思っていた気がする。しかし、この旅は私に教えてくれた、日本は、地味だけど、地味な料理だからこそ体にいいし、まじめすぎるところがあるが、まじめだからこそ、清潔な町並みが保たれる。日本食は、世界一の料理だと思う。

これからも、様々な国について知ることによって、自分の生まれた国、日本を知っていきたい。そんなきっかけを私に与えてくれたこの旅に、私は心から感謝している。

[…] Et puis, en même temps, avec la vie quotidienne en France, plus que jusqu'à maintenant, j'ai pu connaître ce pays qu'est le Japon. […]

De cette façon, j'ai pu connaître beaucoup d'aspects à propos de la France que je ne connaissais pas, et j'ai su que ce n'était pas naturel que jusque-là je n'aie rien pensé à propos du Japon. À plus forte raison, c'est parce que je suis allée en France que je n'ai pas appris que des choses sur la France. Comme je me suis tenue sur cette terre de France, j'ai pu porter un regard objectif sur d'autres endroits que la France. Avec ce voyage, moi, j'ai pu savoir que la France était un pays très attirant, et j'ai pu rencontrer beaucoup de gens merveilleux. Ça, c'est un bien très précieux et qui désormais devrait me procurer une vie encore plus riche. Mais, plus que tout, ce pour quoi je veux remercier ce voyage, c'est parce que grâce à lui, j'ai commencé à aimer le Japon. Avant de faire ce voyage, j'avais, quoi qu'on fasse, beaucoup d'images négatives par rapport au Japon. Le Japon, c'était sombre, sérieux, un pays sans rayonnement, j'ai la vague impression que c'est que je pensais. Mais, ce que ce voyage m'a appris, c'est que le Japon est sombre, mais parce que sa cuisine est sombre, elle est bonne pour le corps ; il y a des points trop sérieux, mais c'est parce qu'il est trop sérieux qu'il maintient des rues propres. La nourriture japonaise est la meilleure au monde, je pense.

Désormais, en prenant connaissance de différents pays, je veux en savoir plus sur le Japon, le pays où je suis née. À ce voyage qui m'a donné cette occasion, je dis du fond du cœur, merci. (Yukari 2008 rapport UV ; brochure)

Avec ce vibrant discours, Yukari clôt, et pas seulement pour elle, la liste des résultats possibles assignés à l'expérience de mobilité courte à l'étranger. Comme l'écrit Ken'Ichi dans son rapport :

fragment 9–63

飛行機に乗ってフランスに着いたそのときから360度すべてが未体験であり、驚きの連続であった。

J'ai pris l'avion, et à partir du moment où j'ai mis le pied en France, tout a été, à 360º [un ensemble] d'expériences [*taiken*] inédites et une suite d'étonnements. (Ken'Ichi 2007 rapport UV ; brochure)

À trop tourner, on finit par revenir à son point de départ…

Pour conclure

Même s'ils gardent une liberté de composition de leurs textes et discours, les scripteurs n'investissent jamais n'importe comment l'espace d'écriture mis à leur disposition par l'autorité académique. Ils s'en servent bien sûr pour restituer une expérience de mobilité qui prend des dimensions diverses – stage, voyage, aventure, expérience(s), souvenirs – et dont ils peuvent faire varier la forme suivant le lieu et le moment du déroulement du séjour et de l'écriture, mais aussi pour occuper une – nouvelle ? – position dans un espace social.

Celui-ci a des dimensions plus ou moins larges : il peut ne concerner que l'espace social dépendant de l'institution académique ou s'ouvrir sur la société dans sa globalité.

Dans la mesure où la demande de restitution de l'expérience de mobilité leur permet aussi de tirer profit dans la sphère publique et collective, d'une part, ils ne se plaignent pas de devoir le faire (en tout cas pas officiellement ni par allusion) et, d'autre part, ils ne s'en privent pas.

Leurs restitutions se présentent comme une bigarrure de thèmes discursifs qui forment des séquences se déployant entre deux pôles de structuration des écrits : l'un est le pôle de l'écriture sous forme de mémo qui se rencontre en réalité rarement tel quel mais bien plus sous la forme d'une variante enrichie, le reportage ou le compte rendu ; le second pôle est celui du récit dont nous avons privilégié la forme ricordienne avec déroulement tripartite et progression sous forme de mise en intrigue.

Le mémo apparaît trop sec pour être apprécié comme possibilité d'écriture même dans le journal de bord qui recueille des notations quotidiennes dont la longueur varie justement suivant le temps et l'inspiration du scripteur. C'est pourquoi les stagiaires-scripteurs ont une préférence pour le reportage ou le compte rendu (de l'expérience de mobilité). Nous les considérons comme des formes quasi similaires : l'une des rares différences porte sur la temporalité d'écriture : le reportage est aussi prêt que possible de la restitution « directe », ce qui permet aussi quelques notations plus intimes sur les sentiments qu'on a pu éprouver, mais avec la nuance d'un décalage de temporalité entre le temps du vécu brut et le temps du vécu restitué. Ce reportage-là aime le différé. Le compte rendu se veut représentatif de l'après-coup et ouvre, si nécessaire, sur un bilan.

Il existe encore une autre forme que nous devons situer au croisement de plusieurs extensions : il y a celle qui provient du compte rendu pour sa moindre personnalisation des contenus et celle qui provient du récit qui met en œuvre une progression de la mise en mots. L'introduction, le corps du texte, la conclusion ne seraient-ils pas les équivalents du début de l'histoire, de son déroulement et de sa fin ? La mise en intrigue ne serait-elle pas la problématique qui oriente la progression d'un texte académique avec son introduction, ses parties, sa conclusion ? Bien évidemment, dans le cas de l'expérience de mobilité, et justement *parce qu'il y a expérience*, elle serait accompagnée d'une demande de prise de distance d'avec l'objet à traiter. Les formes extrêmes académiques de rupture d'avec le *je* écrivant et les opinions personnelles deviennent alors impossibles à produire dans le cas de ce *rapport d'expérience de mobilité*.

Le récit quant à lui est beaucoup plus présent que ne le laisserait croire une seule lecture du corpus parce qu'il peut à la fois être dans le discours lui-même (le cas le plus évident étant celui du récit de l'expérience de mobilité comme aventure), le structurer de l'intérieur et à l'extérieur de lui, peut-être pas dans son extension tripartite totale mais sous forme d'épisodes s'insérant dans un récit plus vaste qui ne serait que le récit biographique de ce stagiaire écrivant.

À notre avis, cet élément ne doit pas être considéré comme un détail mais comme une des clés de compréhension de la signification de l'expérience de mobilité vécue par les stagiaires : il s'agit pour eux de manifester ainsi aux lecteurs l'appropriation qu'ils ont faite du stage, cette construction spatiale, actionnelle et temporelle voulue par l'autorité académique. Et leur prise en main de l'expérience de mobilité via l'écriture les mène au-delà de l'espace que cette dernière avait imaginé pour eux : elle les introduit dans la société comme des membres de plein droit, tel un rite de passage.

C'est pour cette raison, celle qui fait qu'il faut savoir garder autant qu'on le peut la maîtrise de son entrée dans le monde des adultes, que les stagiaires ne proposent jamais de définition unique de l'expérience de mobilité académique courte, ni en traces en plein ni en traces en creux, ni ne nous permettent d'en suggérer une, issue de notre travail d'analyse sur leurs écrits de restitution. Ou plutôt qu'instinctivement ils n'en proposent pas de définitive. En effet, notre incapacité à mettre en définition cette expérience-là ne viendrait-elle pas du fait qu'à n'importe quel moment

du séjour, ils se réservent le droit de faire basculer, de manière totalement aléatoire, le sens de ce qu'ils vivent et la version qu'ils en donnent à lire au lecteur vers tel ou tel pôle – le voyage en France, le voyage touristique, le voyage à l'étranger, l'aventure, le stage, l'expérience partielle, l'expérience unique, le souvenir – et que nous n'avons pas les moyens de prédire ces sautes d'orientation dans la restitution ?

Partie IV

Conclusion générale

CONCLUSION GÉNÉRALE
FAIRE FRUCTIFIER SON EXPÉRIENCE ?

Engagée dans une recherche-implication pour progresser sur le chemin d'une « pratique-recherche » et dans une démarche compréhensive, dans les pages qui précèdent, nous n'avons cessé en les manipulant, en les tournant, en les retournant encore, en les observant, en les analysant, d'interroger, à travers les fragments graphiques et discursifs, les rapports des étudiants à l'institution, au stage, au *Séminaire de langue française et de cultures francophones*, au séjour, au monde « découvert », aux autres, à eux-mêmes, à l'exercice de restitution, etc., pour savoir ce qu'ils en disaient et essayer de cerner l'objet « stage en France » qu'ils construisaient par leurs actions, par leurs déplacements, par leurs immobilismes, par leurs mots, par leurs usages ou non de la langue, par leurs essais divers, par leurs rencontres.

L'utilisation des notions de *fragments* et de *traces* s'est avérée totalement pertinente dans le rapport que nous voulions établir à la restitution de l'expérience de mobilité. Il nous semble d'ailleurs que nous n'avons pas exploité tout leur potentiel heuristique. Ainsi, le choix du fragment a contraint à l'abandon de la recherche de traces biographiques. Mais appréhender le corpus comme un ensemble de fragments nous a permis de les manipuler et de les rapprocher suivant des angles différents d'observation et d'analyse.

De ces manipulations ont émergé la malléabilité des discours, leur plasticité et la capacité qu'en ont leurs auteurs de les agencer pour leur donner une orientation significative tournant à leur avantage.

De la même manière, la notion de trace oblige à ne pas prendre pour argent comptant ce qui est dit mais à rechercher les significations sous-jacentes que la restitution de l'expérience suppose. Toutefois, il ne convient pas de confondre respectivement traces en plein et traces en creux avec significations explicites et significations non pas cachées mais implicites. Certes, les traces en plein méritent d'être recensées (cf. chapitres 6 et 7), mais les significations qui seraient implicites ne sont pas toujours des traces en creux. Elles peuvent être bien visibles : qu'on se rappelle Chiaki égrenant les lieux célèbres qu'elle a visités.

Les traces en creux amènent de nouvelles significations ou bien renforcent les intuitions nées de l'observation des traces en plein. C'est cette apparente redondance qui suggère que nous n'avons pas affaire à un hasard de l'écriture mais bien à un sens partagé avec d'autres autour d'un moment vécu donné.

La notion de trace, sous ses deux formes, en plein et en creux, a aussi permis le passage à l'examen de la face externe des fragments et à l'émergence de notre interprétation de l'expérience de mobilité comme étant de nature sociale, et à la lecture du rôle essentiel qu'y jouent les écrits de restitution, comme lieux de capitalisation de l'expérience de mobilité (cf. ci-après).

À l'issue de ce travail, nous pouvons revenir sur la pertinence de l'introduction de la notion de situation d'expérience de mobilité et de formes d'expériences dans le champ de la DLC à visée socio-anthropologique soucieuse des questions de mobilité internationale courte, afin d'y reconsidérer l'approche notionnelle de l'expérience de mobilité, à travers mais aussi au-delà du cas précis du *Séminaire de langue française et de cultures francophones* à Cergy par des étudiants japonais, expérience de mobilité internationale courte, s'il en est.

Les manipulations, les analyses interprétatives que nous avons faites des fragments graphiques et discursifs qui nous étaient donnés et des traces en plein ou en creux que nous pensons y avoir repérées nous entraînent vers deux chemins de réflexion différents.

Le premier va plutôt en direction du « pôle recherche » de la « pratique-recherche » que nous menons et nous emmène vers une nouvelle approche de la notion d'expérience de mobilité internationale courte. Pour cela, nous reprendrons d'abord la question de la fragmentation de notre matériel comme force centrifuge significative d'une impossibilité à contenir *une* expérience de mobilité et influençant la qualité des contenus restitués tant du point de vue de la distanciation ethnographique que stylistique. Ensuite, nous réexaminerons le rôle joué par l'activité d'écriture de restitution de cette dernière comme force centripète de cohésion d'un ensemble qui s'insère parfaitement dans le projet d'une société donnée pour « sa jeunesse », ses futurs acteurs sociaux à temps plein, reprenant en parallèle la question des formes possibles que nous avons attribuées à l'expérience de mobilité.

La direction qu'emprunte le second chemin est celle de la « pratique » au quotidien de la situation d'expérience de mobilité qui existe à l'UPO.

10.1 Le matériau de restitution d'expérience : éclatement et éparpillement

Dans le schéma (doc. 7 « Dimensions et orientations schématiques de la situation d'expérience de mobilité ») qui le reprend en le condensant, nous avons essayé de rendre visible, de manière graphique et panoptique, la situation d'expérience de mobilité vécue par les étudiants japonais à Cergy en 2007 et en 2008. Nous avons alors fait émerger une figure éclatée représentant l'éparpillement des fragments discursifs d'expérience de mobilité que nous pensons y avoir repéré.

Plusieurs raisons peuvent être avancées à cet éclatement discursif *interne*, à cette déstructuration intérieure de la situation de mobilité.

10.1.1 La multiplicité des formats de restitution

L'examen du corpus montre que s'il existe un nombre limité d'attitudes en termes de remplissage graphique, dû à la réalisation concrète du stage dans un temps et des lieux limités avec des co-acteurs dont le nombre se précise et se fige au fur et à mesure du déroulement du séjour et une liste finie de thèmes discursifs possibles, la proposition institutionnelle de restitution d'expérience de mobilité est intrinsèquement source de fragmentation. En 2007 et en 2008, un stagiaire de l'UPO qui aura répondu en étudiant modèle aux multiples prescriptions sur toute la période d'effectuation de l'expérience (de l'amont à l'aval) aura dû aborder son vécu mobilitaire de manière différente, respectivement, sept et six fois.

Ce dont les scripteurs peuvent se saisir comme thèmes discursifs dans le quotidien de l'effectuation de leur expérience relève d'un découpage d'une réalité socialement construite (Berger et Luckmann, 2006), d'un quotidien, mélange intriqué de choses réellement vécues et d'autres imaginées, les secondes permettant les premières, les premières renforçant les secondes. Les découpages en « grands thèmes » que nous repérons ne sont pas pensés en amont par le prescripteur et proposés par lui à l'écriture à ses stagiaires mais glanés en aval, par recoupements successifs. Ils forment des axes d'écriture à l'intérieur de l'ensemble des formats autour desquels viennent se greffer un certain nombre de motifs. Ils sont plus ou moins puissants, et selon leur degré d'attraction intrinsèque, rassemblent plus ou moins de motifs (à la valeur, au volume, à l'intensité différents). Pour faciliter son travail d'écriture de restitution d'expérience, le scripteur a finalement intérêt à choisir de lui-même un axe attractif. Nous distinguons les axes et

les motifs d'écriture suivants : *ici et ailleurs*[1] ; *le voyage touristique*[2] ; *le voyage à l'étranger*[3] ; *le voyage en France*[4] ; *l'aventure*[5] ; *l'expérience/les expériences*[6] ; *le stage de langue et de culture*[7] ; *la France*[8].

---

[1] Le Japon et la France, Paris, les autres, la distance, le voyage en avion, l'Europe, les projections, les différences, moi qui suis japonais, nous qui sommes japonais.

[2] Les sites et monuments touristiques, les musées, les œuvres, les restaurants, la cuisine, les autres, les étonnements exotiques, les émotions, le beau, les photos, les souvenirs, les achats, les attentes, le temps, les souvenirs (objets), les paysages, la vue d'en haut, le dépaysement, l'extraordinaire, les lieux « déjà vus », les œuvres « déjà vues », moi qui voyage.

[3] L'inquiétude, le danger, la langue étrangère, les inconnus, les habitudes, le voyage en avion, le réseau social, les transports, la nourriture, les souvenirs (objets et pensées), l'aventure, les Marchés aux Puces, l'insécurité, le danger, les autres si divers et si peu saisissables, la distance, l'éloignement, la survie, le retour, moi qui me déplace hors du Japon.

[4] Paris, les sites et monuments touristiques parisiens, les musées, Versailles, les restaurants, la cuisine, la mode, les Français, les émotions, le beau, le Mont-Saint-Michel, les Châteaux de la Loire, les Parisiens, les Parisiennes, les Français, la ville en France, les activités des Français, les relations des Français entre eux, les parcs, le temps, le rêve, l'akogare, les photos, les achats, les souvenirs (objets), la vue d'en haut, le dépaysement, l'extraordinaire, les lieux « déjà vus », « déjà connus », les œuvres, les œuvres « déjà vues », « déjà connues », la ville française, les tags, les souvenirs, les gens dans les parcs, moi qui voyage en France.

[5] L'inconnu, les inconnus, les autres stagiaires, la langue étrangère, les autres bienveillants, le danger, la survie, la réussite de l'entreprise, moi qui me trouve loin du Japon.

[6] La première fois, les premières fois, les différences, la distance, le rapprochement, les étonnements, les rencontres, la nourriture, les cours, le théâtre, les professeurs français, les musées secondaires, la japonité, les incompréhensions, la compréhension, les difficultés, les difficultés surmontées, la fatigue, la maladie, les apprentissages, le voyage en avion, le séjour de trois semaines à l'étranger, les courses, les achats, la nourriture japonaise à l'étranger, le Japon à l'étranger, la France, les parcs, le temps des Français, les rythmes des Français, le temps des Japonais, les rythmes des Japonais, les supermarchés des Français, le quotidien des Français, la ville française, les transports, les usages de la langue dans l'espace public, l'accueil des Français, la maison des Français, les études en France, les relations des Français avec « nous », les habitudes des Français, les conversations avec les pairs, les amitiés, l'amertume, moi qui expérimente en France.

[7] L'université, les cours, les professeurs, les tuteurs, le théâtre, les jeux, les mots, l'incompréhension, la compréhension, les difficultés, la patience, l'enseignement, les devoirs, le *Portfolio*, les activités de cours, les sorties culturelles encadrées, les musées secondaires, le quotidien, la vie à l'hôtel, les courses, les achats, les transports, les résultats, la satisfaction, la déception, l'entraide, le « pas-à-pas », les rencontres, la gentillesse et les attentions des étudiants français, les pairs, les difficultés, moi qui étudie en France, nous qui somme stagiaires.

[8] Paris, les Français, le déjà-su, le déjà-vu, les souvenirs (pensées), les changements, les touristes, les lieux à voir, l'akogare, les attentes, les inquiétudes, les différences, le Japon, moi et la France, moi et le Japon, nous et la France, nous, Japonais.

À lister ces axes et motifs d'écriture, deux remarques s'imposent. D'une part, nous ne pouvons pas y faire figurer l'axe « moi » en tant que tel. Nous avons vu que les formats d'écriture (le rapport, par exemple) ou leur appréhension dans un contexte académique (le journal de bord) autorisaient difficilement l'émergence d'un tel axe comme *trace en plein*, sauf à produire des textes qui s'écartent des normes implicitement admises par le prescripteur institutionnel et les scripteurs (cf. exemple de Kanae). D'autre part, les axes d'écriture aimantent des motifs qui se construisent autour d'éléments semblables. L'un d'eux apparaît avoir la capacité de se développer plus que les autres : il s'agit de l'axe de l'expérience, à condition de l'envisager pour l'essentiel de son développement comme une collection d'expériences partielles.

– La conceptualisation institutionnelle de l'expérience de mobilité

Nous ne pouvons accéder à l'expérience de mobilité qu'à travers l'appréhension des éléments de *la situation* la produisant, dont nous avons posé qu'elle formait une entité « d'orientation de l'activité, d'organisation des perspectives, de structuration de l'environnement et d'ordonnancement des processus » (Quéré, 1997, p. 67) et qu'elle possédait une « structure d'intrigue » (*ibid.*, p. 82) organisée autour de cinq dynamiques de structuration (nation, institution, jeunesse, quotidien et ordinaire intriqués, voyage à l'étranger). De même, cette situation ne nous est accessible, de manière partielle, qu'à travers les restitutions dont nous avons connaissance. Nous avons vu que leurs formats sont marqués d'une très forte coloration académique en raison de l'existence d'« une prescription de restitution », de l'origine de la prescription (un prescripteur institutionnel), de leur genre (rapport, journal de bord « académique »), de leur usage (base de l'évaluation)… Mais, tout ceci constitue-t-il une demande de *retour sur expérience* ? Ou plutôt ces prescriptions sont-elles adaptées à l'expérience de mobilité en DLC ?

Si c'est bien l'institution, via l'autorité enseignante, qui met sur pied le programme du séjour, il ne semble pas qu'elle prenne position sur ce dans quoi elle aimerait que les stagiaires investissent ni qu'elle n'explicite ses attentes au niveau de la qualité des textes produits. L'intitulé du *Séminaire* propose « langue » et « culture », mais ces deux termes y fonctionnent de manière indépendante et non intégrée.

Les formats de restitution, en tant que tels, constituent une possibilité prescriptive et une occasion potentielle de retour sur l'expérience

de mobilité, mais nous comprenons que leur conception n'a pas été accompagnée, ni dans l'anticipation, ni dans le temps du retour, de leur conceptualisation : il n'y a rien de plus qu'une injonction sous-entendue « racontez votre stage » (cf. Bishop, 2010)[9].

Proposant des formats d'écriture mais n'investissant pas dans leur nécessaire reconceptualisation en contexte mobilitaire, l'institution autorise une prise de parole vagabonde, une « diversité des contenus » (Gerber et Gohard-Radenkovic, 2011), mais sans exigence de mise en perspective où l'utilisation de l'anecdote sert à montrer une implication dans le séjour et à confirmer la présence dans le temps et l'espace de l'ailleurs, où les stagiaires entrent dans l'aire du voyage touristique ou dans celle du voyage à l'étranger. L'institution favorise de fait des occasions de fragmentation des restitutions.

– L'inégalité des stagiaires devant l'expérience vécue

À commencer par E. Murphy-Lejeune (2000, 2005, 2008b), nombre de chercheurs et chercheuses, telles G. Zarate (2005), M. Anquetil (2006), A. Gohard-Radenkovic (2006, 2014), mettent en avant l'existence ou non d'un capital de mobilité comme facteur facilitant ou non l'insertion d'un étudiant en situation de mobilité dans une société autre. La structure temporelle de trois semaines du stage à Cergy, en raison de sa brièveté, empêche que les stagiaires deviennent de « nouveaux étrangers » (Murphy-Lejeune, 2005) mais plusieurs éléments méritent d'être examinés ici comme pouvant faire varier de manière significative la manière de vivre et de restituer les expériences partielles vécues/l'expérience vécue :

– *Le genre* : c'est une question qui n'est pas assez documentée dans le corpus de restitution recueilli en raison du petit nombre de scripteurs de sexe masculin, mais il semblerait qu'il existe une disposition différente dans la manière de répondre aux sollicitations normatives induites par les prescriptions de l'autorité enseignante. D'un côté, nous observons

---

[9] Par exemple l'institution académique, à travers ses représentants, n'interroge pas/ne pense pas à interroger/n'imagine pas qu'on puisse interroger les stagiaires sur les raisons qui les poussent à aller voir non pas seulement en priorité mais en quasi-exclusivité des (hauts) lieux du tourisme, quand ce n'est pas elle-même qui incite à entrer dans ce cercle particulier (sorties en compagnie d'un accompagnateur japonais qui emmène vers ses endroits-là « exotiques »), pas plus qu'elle ne propose à ses étudiants des explorations des villes (Cergy, Paris) qu'ils parcourent pendant leurs trois semaines de séjour en France.

un profil minimaliste chez Akira et Tetsuya (volume d'écriture) et, dans le même temps, un profil maximaliste d'étudiant modèle maîtrisant les codes d'écriture académique chez Ken'Ichi, ou bien capable de prendre de la distance en rapportant l'expérience vécue en France à l'aune d'une autre qui serait vécue au Japon (Yuichi).

Par ailleurs, nous rencontrons une égo-centration nominative (Noboru, Tetsuya) ou actionnelle (Akira, Ken'Ichi, Tetsuya, Yuichi) – dans les restitutions, le pronom personnel singulier *watashi*/私 (je/moi)[10] étant beaucoup plus fréquemment en correspondance avec le pronom personnel pluriel *watashitachi*/私たち dans les restitutions des scripteuses que dans celles des scripteurs.

– *Les expériences de voyage antérieures* : celles faites par quelques-uns des stagiaires sont notées par l'enseignant en 2008 comme amenant une ambiance différente (*Paroles*, 2008, p. 61). C'est un point que nous devons souligner même s'il apparaît aussi mal documenté : à part Etsuko de l'UVO, nous ne savons pas pour l'année 2008 qui sont ces étudiants qui ont déjà voyagé à l'étranger et dans quelles circonstances. Nous en connaissons trois pour l'année 2007 : Rena, Yayoi et Yoshihiro. Il est difficile de dire ce que l'expérience antérieure apporte comme aisance supplémentaire dans le quotidien sur place, sauf la capacité à dire que le voyage du stage n'est pas un voyage touristique chez Yoshihiro ou chez Yayoi (mais en même temps, chez cette dernière, le fait que le voyage en France soit une première fois engendre un sentiment d'inquiétude inhérent au voyage à l'étranger). Sur la base d'une expérience vécue précédente (brochure), chez Rena seulement, le voyage antérieur <u>en France</u> est posé comme apportant une différence d'une part dans la vérification de l'usage de l'anglais par des Français avec des touristes et d'autre part comme capital de prestige (échanges Rena-Takako dans le journal de bord collectif ; Pungier, 2012, p. 294–295).

Nous devons noter cependant que même s'il y a expérience antérieure de voyage, y compris en France, il semble qu'il n'y ait pas d'étudiant ayant une *expérience de séjour d'études à l'étranger*, ce qui, sur le point de la réalisation (mais pas de l'investissement comme motivation en amont), les met sur un pied d'égalité : ils n'ont pas de savoir-faire, savoir-être de ce genre précédemment au séjour à Cergy.

---

10 Nous incluons aussi ici la variante masculine « 僕/*boku* ».

– *L'implication dans le stage* : certains tirent un profit maximum de leur séjour suivant les critères de conception de réussite qu'ils en ont, par exemple l'accumulation d'expériences intersubjectives avec des inconnus (Tetsuya), l'implication dans les moments d'apprentissage encadrés (Asami, Tamako…), la recherche des échanges avec les pairs (Asami, Tamako, Yukari sur la fin du séjour, etc.), le quadrillage systématique des lieux pouvant être atteint dans le temps du stage et à partir du centre d'opération qu'est Cergy (Asami, Kikue, etc.), la collection de visites de lieux de distinction (Chiaki, etc.), les sorties en rapport avec le domaine d'études et hors sentiers balisés (Kumiko, Yuichi, Kimiko, etc.). Derrière ces stagiaires qui trouvent leur bonheur dans différents moments du stage, il y a très certainement une clarté dans les motivations à partir, même si celles-ci se réduisent sur le papier à un triptyque passe-partout : « expérience » de la culture et de la société *in situ*, progrès en langue, rencontre avec des « Français » *in situ*. C'est Chiaki, par exemple, qui accumule, comme elle l'avait espéré, les visites de lieux célèbres sans forcément avoir de programmation d'utilisation du temps du séjour aussi claire et bien établie que celle d'Asami et de Kikue. Il est possible que pour d'autres ce soit au cours du séjour que les évidences de l'intérêt et des profits à retirer du stage se fassent jour (par exemple, Yukari rencontre B. et apprécie les sorties en sa compagnie parce qu'elle le trouve drôle et intéressant). D'un autre côté, Akira qui a décrété qu'il participe au stage parce qu'il souhaitait avoir une expérience d'études à l'étranger (dans sa fiche de renseignement RI) investit en réalité le quotidien en France comme s'il était au Japon et déclare d'ailleurs au retour dans le « portfolio » (2008) que son « thème de recherche » a été d'« *apprendre la culture en direct tout en s'amusant en France* ». Nous pouvons nous interroger sur le degré d'implication en amont dans un stage académique (langue et culture) de sa part.

– *L'inégalité de maîtrise de la compétence plurilingue et pluriculturelle* : le niveau à communiquer langagièrement des stagiaires hésite entre un niveau CECR « A1 moins » à « A2 moins ». Les causes de cette situation sont présentées comme un effet du système académique (Takuya, Chiaki, Kimiko, etc.), comme la conséquence d'un enseignement antérieur inadapté (Naoko), comme un manque de travail de la part de l'étudiant en amont (Takuya, Chiaki, Isako, Tamako, Kikue, Hitomi, etc.). Cette faiblesse langagière (« la culture » en est détachée) apparaît ponctuellement handicapante dans les restitutions mais elle n'est jamais retenue comme ayant empêché de vivre à plein le séjour. Les stagiaires

trouvent toujours un moyen pour apporter une solution à leurs problèmes linguistiques : évacuation de ces derniers comme motif dans les restitutions (sauf en extrême amont et une fois le stage effectué comme élément de mesure de valorisation de soi, de réussite du séjour) ; limitation à l'espace et aux temps des cours ; à l'inverse, minimisation des apprentissages en classe dans la sphère formelle et dédiée à l'activité et (sur)valorisation de ceux de la sphère informelle ; stratégies de contournement des difficultés de communication linguistique par utilisation d'adjuvants (les pairs étudiants, semblables et autres), de ressources (écouteurs, langue première, mémos écrits), de préparation (demande d'informations, corrections, etc.) ; utilisation d'un répertoire plurilingue (anglais, japonais, français).

Tout ceci varie en fonction du niveau de compétence à communiquer langagièrement, du rapport de confiance qu'ils établissent avec les natifs, enseignants, autres étudiants, de la capacité à entrer dans le monde de la langue des autres et à se l'approprier, de leur capacité à être de bons apprenants de langue en situation de mobilité, de leur personnalité. Cette inégalité devant les faits de langue autorise aussi une fragmentation de ses restitutions.

– *L'inégalité devant les classements du « jugement social »* : si la plupart des étudiants partagent une représentation sociale de la France comme pays possédant des richesses artistiques à portée de vue dont on peut se délecter constamment (le rapport au temps est présenté comme inversé entre le Japon et la France : au Japon, il serait subi et constituerait une pression constante ; en France, ce serait un moyen dont les Français useraient) et ressentent la nécessité d'investir dans leur collecte raisonnée afin de la transformer en biens de distinction et en biens de prestige, nous rencontrons aussi des étudiants dans des lieux « communs » : supermarché, boutiques de mode, métro, librairie, quelquefois au rayon de mangas, festival du jeu vidéo, etc. Si les deux premiers gardent une touche d'exotisme en raison des produits qu'on y trouve, de la manière « française » d'y faire ses courses que l'on s'approprie ensuite, de même pour le troisième (Takuya doit sauter un tourniquet), dans les autres, les distances peuvent sembler être abolies : ceci manque à la fois de « charme » (Naoko) tout comme cela permet de se sentir à l'aise (Akira, Yuichi).

Or certains de ces stagiaires qui visitent systématiquement *les lieux à voir* (qu'ils soient lieux artistiques, touristiques ou de consommation) déplorent ensuite leur manque de connaissances sur l'arrière-plan culturel (Nana, Naoko, etc.). Comme pour la langue, ces savoirs ne semblent

pas vraiment être appropriables sur place mais seulement dans une temporalité en amont ou en aval (les enquêtes RI et rapports ou textes pour la brochure disent *ensuite* qu'on a appris quelque chose… en même temps qu'ils disent qu'on ne sait rien).

« La culture » semble comme la langue « extériorisée » à l'expérience qui se vit, comme si elle nécessitait d'être mise à distance pour être saisie. Elle ne ferait sens que dans les lieux académiques, univers scolaire et universitaire, livres, écrits d'évaluation, appréhendée loin du contexte de son existence présumée ou de la situation engendrant une expérience de cette catégorie. Ainsi, la culture française ne serait saisissable qu'au Japon : elle est attestée comme objet à (ap)prendre avant de partir et comme objet existant au retour.

Mais, l'éducation *au bon goût* (Bourdieu, 1979) peut aussi faire défaut (Akira) et être remplacée par une consommation immédiate (Bauman, [2002] 2005) d'émotions. Finalement, ce sont sans doute ceux qui possèdent déjà un certain capital culturel ou une sensibilisation à l'art comme capital culturel qui tirent le plus profit des moments de visites de lieux artistiques, de monuments historiques.

Cette diversité des degrés d'intérêt devant ce qui devrait être vu mais aussi l'absence de compréhension des contextes des productions artistiques par manque de connaissances académiques amènent une fragmentation dans les contenus de restitution y ayant trait.

– *L'inégalité devant la capacité à créer du lien social* : si le voyage entre dans la catégorie « à l'étranger » ou bien est une aventure, alors pour le réaliser jusqu'au bout et de manière correcte la présence des autres s'avère indispensable. Mais tous les stagiaires n'ont pas la même capacité à créer (ou recréer) si facilement des liens. L'isolement affectif ressenti, par la force des choses (éloignement de son cadre de vie et de ses réseaux habituels, effets des stratégies enseignantes pour constituer « un » groupe uni de stagiaires entre les étudiants de Fudai et d'Ichidai[11]), permet certes de se retrouver entre semblables sur des objectifs d'actions à réaliser

[11] Elles constituent à défaire les groupes institutionnels japonais (université, départements, années d'études) dans deux espaces-temps spécifiques – la chambre et la classe (signalé par Kimiko) – et à offrir des occasions de faire connaissance et de tisser de nouveaux liens. Cela fonctionne quelquefois très bien, quelquefois de manière plus ambiguë : l'établissement d'origine fonctionne donc toujours comme critère de différenciation dans la catégorisation des personnes rencontrées.

dans l'immédiat et sur le partage d'émotions qui en découlent (Kimiko) (Bauman, [2002] 2005) mais ne résout pas tout : il y a des coups de fatigue, des corps qui flanchent et des crises de cafard. Dans ces cas-là, les liens construits sur place apparaissent quelquefois ténus (Miyuki). D'un autre côté, il existe aussi des envies de se défaire du groupe pour évoluer à sa guise (Asami, Emiko). Le voyage à l'étranger court réduit les possibilités dans la mise en place de liens sociaux, les rend à la fois contraints et plus visibles.

Rencontrer des « autres » demande plus d'« efforts », à commencer par la capacité à surmonter ses représentations de l'autre inconnu, les obstacles linguistiques et contextuels. Pour certains, le processus est enclenché en utilisant un capital social créé antérieurement au séjour (Naoko, Shoko, Yukari retrouvent D. qui a fait un stage d'études à Fudai), pour d'autres, il se développe sur place (Satomi, Tamako, etc.) ou ne paraît jamais éclore (Yuichi, Kumiko, Kanae, etc.) (cf. doc. 14 « Avant et après le stage, les projections de soi dans la temporalité suivante d'après les motivations à partir et les conclusions des textes pour la brochure »).

Or avoir des amis sur place, c'est augmenter ses chances de sortir hors temps institutionnel encadré, c'est espérer pouvoir mieux pénétrer dans le quotidien et l'ordinaire des Français, tout ce qui sera transformé ensuite en un « extraordinaire » du voyage et donc aussi par extension en contenus de restitution, afin de tirer quelque profit de distinction ou de prestige de l'anecdote.

– *L'inégalité à la résistance physique dans le voyage* : le voyage engage le corps. Souvent, les étudiants passent sans transition (excepté celle du voyage en avion) de leur cadre de vie japonais à celui du stage. Le changement dans l'alternance jour/nuit (retardée par rapport à celui du Japon) (Rena), dans le climat (Nana, Yoko), la nature ou la qualité de l'eau (Ken'Ichi, Tetsuya), quand ce n'est pas la qualité de la nourriture (Ken'Ichi, Kenta, Yukari, etc.), influent sur la manière de percevoir le cadre dans lequel on se situe. Les journées chargées et sportives (Satomi, Shoko), le manque de sommeil (Asami, etc.) font le reste : les stagiaires disent leur fatigue, les dysfonctionnements du corps (Rena, Yayoi, Yoko, Akira, Asami, Emiko, Kumiko, Maki, Miyuki, Shoko, Shizue, Yuichi, etc.). Et dans ce corps qui se manifeste dans l'ailleurs nous devons aussi inclure la voix qui se dit dans la prise de parole en langue étrangère, dans la verbalisation d'une langue autre que la langue « mère ».

Ceux qui s'accommodent de tout ou ont la capacité d'oublier leur corps pendant le séjour peuvent mieux se consacrer à ce qui les entoure (Tetsuya explique à Ken'Ichi faire la part des choses sur la cuisine française et se donne à cœur joie dans les échanges avec les Français).

– *L'inégalité devant la temporalité de l'expérience de mobilité* : les contenus de restitution sont tributaires de la manière dont les stagiaires ont investi chacun des moments de l'expérience de mobilité. Il y a ceux qui, derrière les nobles objectifs donnés en réponse à l'institution qui les leur demande, de découverte en direct de la culture et de la société française, de progrès à réaliser en langue, de rencontres avec des Français, ou bien d'expérience d'étude à l'étranger, ont posé dans un coin de leur tête, en amont, d'autres motivations à leur participation : faire du tourisme, manger français, faire des achats, s'amuser, aller voir, etc. Cette personnalisation du séjour en amont, même vague dans la question de ses possibilités de réalisation concrète (Asami et Kikue voulant faire l'Europe en allant en France) leur garantit en réalité de pouvoir s'y retrouver, quoi qu'il arrive, sur place. Cette projection dans le rêve ou dans un temps un temps de *suspension* (Winkin, [1996] 2001 ; 2002, p. 170) d'activités contraintes même ténue s'avère capitale pour faire naître en eux, malgré les difficultés, obstacles, barrières, déceptions, fatigues, un sentiment d'accomplissement et de réussite de leur séjour.

Certains ajoutent à cette liste personnelle, sans doute au fur et à mesure du déroulement du séjour, des motivations qui ont l'apparence d'être plus « raisonnées », à défaut d'être raisonnables : comprendre *la* société française et *les* Français (qui ne parlent pas anglais, qui ne sont pas ponctuels, qui ne…), comme entités fondamentalement différentes de *la* société japonaise et *des* Japonais. Elles permettent sur place d'alimenter des conversations (journaux de bord collectifs) et de recueillir des éléments qui pourront servir ensuite à se construire une figure de bon étudiant (obtenir des UV), d'expert (qui a vu de ses yeux vu ce qu'on savait déjà)…

Il est possible aussi que le flou du projet prenne le dessus et que pendant le séjour rien n'émerge d'autre que l'instantanéité du moment vécu (Akira, Kumiko, etc.) (cf. Bauman, [2002] 2005).

Une fois sur place, certains encore retravaillent ces motivations à partir, en découvrent d'autres et en font de nouvelles pour le temps en aval du séjour, c'est-à-dire qu'ils enclenchent un nouveau processus de projection dans l'avenir (Chiaki (cf. enquête RI), Shizue, Tamako, Yukari,

etc.). Bien sûr, ces nouvelles motivations sont comme les premières plus ou moins fondées, plus ou moins solides et plus ou moins susceptibles d'être l'objet de réalisations concrètes dans l'avenir. D'autres conservent les biens acquis dans le temps de l'effectuation du séjour (Kikue se dit en contact avec des étudiants français rencontrés sur place).

La capacité à se projeter dans un environnement non advenu influence les réalisations effectives lorsque les conditions de ce nouvel environnement deviennent « réalité ». Les mises en œuvre rendues ainsi possibles déterminent les volumes et la nature de la matière à restituer.

Tous les éléments examinés sont rassemblés de manière synthétique dans le schéma du Doc. 14 « Avant et après le stage, les projections de soi dans la temporalité suivante d'après les motivations à partir et les conclusions des textes pour la brochure », qui situe nommément les stagiaires dans la temporalité de l'expérience de mobilité en tant que processus social dont ils pensent retirer des bénéfices. Il est construit à partir des contenus thématiques des fragments du *Portfolio* pour 2007, de la fiche d'inscription pour 2008 et des contenus des conclusions des textes pour la brochure[12].

Nous attribuons des valeurs de projection dans l'avenir aux discours, plus ou moins fortes : avant de partir en France, vouloir y aller pour toucher la culture ou étudier le français constitue une projection dans un avenir proche ; vouloir partir dans le cadre de ses études, c'est se projeter dans un temps plus lointain. Au retour, nous distinguons trois cas de figure principaux : l'absence de projection ; l'expression d'un désir vague de retourner encore une fois en France, c'est-à-dire de renouveler l'expérience du voyage (vraisemblablement touristique) ou bien de choisir la voie des études, en particulier de la langue, c'est-à-dire d'investir sur un plus long terme : le retour en France est sans doute bien présent à la conscience de ces étudiants, mais il doit se faire dans de nouvelles conditions, des conditions de maturité (plus grande maîtrise de la langue, de « la culture », française mais aussi japonaise, de sa japonité, etc.).

---

12 Exceptionnellement, pour Noboru (2007), nous pouvons connaître ses intentions de départ dans le texte de la brochure.

10.1.2 Situation d'expérience de mobilité et communauté discursive : une interrelation dynamique

Pourtant, s'il y a fragmentation, dispersion des contenus de restitution et variation dans le degré de qualité, telle une auberge espagnole, il n'y a pas anomie ni simple collection d'épisodes de mobilité ou simple addition de contextes de mobilité, voire de contextes d'expériences de mobilité. Il y a bien un ensemble qui se dégage de la juxtaposition intentionnelle de tous les fragments d'expérience. Nous pouvons d'abord envisager le fait au niveau du discours seulement et voir cette forme qui se dégage à un niveau méta comme le signe de l'existence et du développement d'une communauté discursive (Bernié, 2002), d'autant plus que nous nous trouvons dans un environnement institutionnel et académique.

La communauté discursive ne se confond pas avec la situation d'expérience de mobilité. Elle s'y trouve enracinée. Les motifs d'écriture sont faits à la fois de restitutions (de mises en mots) de moments vécus considérés comme significatifs (et de ceux qui sont tus) et des relations apparentes ou implicites entre eux, issus de la situation ayant généré une expérience de mobilité. La part non restituée discursivement de chacun de ces moments ainsi que l'assemblage des motifs autour des axes ou bien la combinaison de tous ces axes entre eux forment des masses volumineuses mais extrêmement plastiques dont le contour et la densité évoluent avec le temps. Tous ces éléments, ainsi que ceux qui relèvent du circonstanciel, de l'imaginaire, du symbolique (et qui évoluent à leur rythme respectif) conditionnent l'amplitude de la situation d'expérience de mobilité et finalement son essence même.

Or nous savons que pour parler de situation d'expérience, il faut qu'une orientation lui soit donnée, qu'elle soit temporellement configurée (Quéré, 1997).

– La communauté discursive dans l'expérience de mobilité

Dans les pages précédentes, nos analyses et nos précisions nous ont portée à penser les expériences des stagiaires, uniques ou partielles, comme autant d'éléments que nous pourrions juxtaposer afin de connaître l'amplitude de la situation d'expérience dont elles relèvent. Ce faisant nous avons négligé le fait que, d'une part, si les expériences en tant que *taiken* ou *Erlebnis* ne pouvaient être éprouvées que par un seul, d'un point de vue discursif elles pouvaient être partagées, et que

d'autre part, le contenu de l'expérience comme *keiken* ou *Erfahrung*, celle qui se constitue par accumulation, par appropriation (des expériences partielles) et par mise en relation de ces dernières entre elles, pouvait être appréhendé comme un ensemble de connaissances, était potentiellement partageable mais aussi matière à échanges (Perrefort, 2008), voire échangeable par exemple dans des discours. Cette expérience-là a en effet tous les attributs d'un bien symbolique, toutes les dimensions nécessaires pour fonctionner comme un capital : *mesurable, diversifié, diversifiable et géré par ceux qui les possèdent* (Porcher, 2002, pp. 16–18).

Cette expérience (de niveau méta) composée de toutes les expériences totales individuelles et partielles se dit dans les écrits de restitution pour chacun des stagiaires : elle forme le substrat de la communauté discursive autour de l'expérience de mobilité. Or ce façonnage des discours nécessaire à la constitution, au développement, au renforcement de la communauté discursive sur ce séjour de mobilité là en France, en partie à travers les écrits de restitution, écarte certains motifs qui ont émergé du vécu ou qui participent à la constitution de la situation d'expérience. Comme le souhaitait l'enseignant responsable de l'UV et de la brochure *Paroles des stagiaires* en 2008, la communauté discursive ne peut pas accueillir ceux qui, en particulier, font référence à des émotions non esthétiques,[13] car les échanges qui se font dans son cadre portent plutôt sur des contenus académiques (les cours de français, les apprentissages en français) ou qui s'académisent (par exemple, dans le cas des sorties culturelles dans des musées, on apprend des choses sur l'art alors que pendant les temps libres, on visite et on voit). Où mettre les remerciements, les fatigues, le ciel bleu d'Asami, etc. ?

Cette coloration spécifique donnée à la communauté discursive sur cette expérience de mobilité s'explique par le fait qu'elle provient de l'institution qui exerce comme un droit de préemption sur ce qui peut en être dit en proposant dans les trois périodes de l'expérience (amont, noyau, aval) une série de cadres de restitution normés : programmation et fixation du calendrier des productions et de leur retour, tableaux, journal de stage soumis à évaluation, rapport, enquête de retour de stage, texte pour les « kohai » de l'université, (vagues) prescriptions. À ce niveau-là, l'institution formate les contenus de la communauté sur l'expérience du

---

13 Excepté le sentiment de danger qui se rattache au voyage à l'étranger et qui est reconnu comme légitime (et aussi les irritations, les aversions).

séjour en France car les stagiaires, qui ne sont que des étudiants, n'ont pas ce pouvoir réel et symbolique pour intervenir.

De ce fait, l'existence de ces prescriptions de restitutions écrites structure la communauté discursive et guide les stagiaires dans leurs productions sur leur vécu pendant un séjour court en France et dans leur travail d'écriture.

Toutefois, la réalisation de ces travaux d'écriture implique l'instauration d'un dialogue autour de l'expérience de mobilité et ensuite des échanges multiples, toujours à partir des données provenant de ce stage de langue et de culture en France, mais qui lui-même se trouve rattaché aux expériences antérieures, à d'autres menées au Japon, ou ailleurs, effectuées à l'époque contemporaine ou avant, pour des raisons académiques ou autres. La communauté discursive en France présuppose et ne peut exister qu'à cette condition.

Dès lors, il devient difficile de distinguer, les unes des autres, les différentes voix accueillies par la communauté discursive que nous entendons, que nous voyons mêler et confondre leurs mots dans une optique académique. Notre corpus ne permet pas d'accéder à l'expression de *l'expérience de mobilité comme événement singulier*, pour un individu, et ce pour deux raisons : l'aplatissement de la dimension biographique du journal de bord par son académisation et le manque de données pour la période de l'aval s'éloignant de la période de haute attraction correspondant au séjour vécu.

Les discours tenus par un stagiaire ne peuvent pas alors être seulement lus comme des productions uniques et se rattachant par partage, au niveau symbolique, de représentations sociales sur la France, sur le voyage à l'étranger, sur le voyage touristique, sur le séjour d'études, sur les Français, etc., à une large communauté d'appartenance (la communauté nationale-culturelle, en l'occurrence) mais comme étant toujours finement maillés avec les discours des autres co-acteurs de cette mobilité-là.

C'est la dimension externe de la totalité des motifs de discursivité au cœur de la communauté discursive, et qui la font fonctionner, qui devient significative et non la dimension interne de chacun d'entre eux.

Autrement dit, même si la dimension narrative (tripartition temporelle du discours, mise en intrigue, résolution) semble faire défaut à l'intérieur des fragments discursifs, ou bien d'un groupe de fragments mis bout à bout entre eux, elle peut se lire sous forme de traces sur la face externe de ce nouvel ensemble.

Ainsi, si les données du corpus ne nous permettent pas de connaître de manière satisfaisante des microsituations d'expérience de mobilité, celles qui dévoileraient un individu donné, elles restent pertinentes pour l'accès à une métasituation d'expérience de mobilité.

Dans cette dernière, la communauté discursive n'y occupe pas tout l'espace, mais elle y joue un rôle important en proposant une orientation jugée acceptable par tous les co-acteurs de la mobilité : la communauté discursive fait sens au sein de la situation.

Autrement dit encore, ce qui empêche l'éclatement total de la restitution, c'est une idée de la mobilité (un voyage) qui se transmet via des formats de productions écrites, placées sous le signe de l'institution. Cette dernière donne une impulsion à la direction que doit prendre la restitution de l'expérience du séjour[14], au sein de la communauté discursive qui s'est constituée peu à peu à l'intérieur de l'UPO. Elle garantit aussi la reconnaissance du « déplacement pour études à l'étranger » fait par un individu lambda, c'est-à-dire qu'elle participe à la reconnaissance de cette expérience au sein de la société japonaise. Elle sert de courroie de transmission de ses objectifs propres ou d'autres plus larges (Turmel, 1997).

– L'orientation de la situation d'expérience de mobilité

Pour l'autorité enseignante de l'UPO, si le séjour est bien, en théorie, un temps possible d'apprentissages linguistiques, culturels, interculturels, humains, dans les discours de légitimisation de l'expérience qu'elle produit en aval, il correspond tout à la fois plutôt à un voyage à l'étranger, ou bien plutôt à un voyage en France, ou bien encore à un voyage touristique ou à un voyage de formation de la jeunesse, non pas comme herméneutique, mais comme formatage social, comme une sorte de temps d'essayage d'*une tunique d'appartenance* (Kaufmann, 2004 ; de Singly, 2004) nationale-culturelle, comme une sorte d'exercice pratique d'expérimentation de l'autre et de sa propre japonité.

Malgré son encadrement via la construction d'un programme et des demandes de restitution, elle ne sait pas choisir dans la palette des possibles liés au déplacement en France celui ou ceux qui pourrai(en)t faire l'objet d'un travail en adéquation avec une temporalité donnée

---

14 Pour des effets rétroactifs de formatage institutionnels sur une expérience de restitution de séjour de mobilité, cf. les travaux de Gohard-Radenkovic et Kohler-Bally (2005), Gerber et Gohard-Radenkovic (2011) et Gerber (2012).

et qui revaloriserai(en)t la spécificité de chaque séjour (par exemple en 2007, les activités théâtrales, mais alors pas seulement sous la forme des représentations qui ne peuvent avoir lieu qu'en France et ne sont pas ensuite transmises au retour ; en 2008, le week-end en famille)[15].

Les stagiaires ne s'y trompent pas qui sentent l'ambiguïté de la conception de ce séjour en France pensé par l'autorité académique et celle des prescriptions de restitution. Ils s'engouffrent dans la brèche, trop contents de pouvoir réaliser tout à la fois un voyage touristique en France et en même temps un « séjour d'études »[16] où ils ne seront en réalité pas interrogés ni évalués sur leurs acquisitions de type académique linguistiques ou culturelles (qui seraient de toute façon plus une collection de savoirs qu'une construction de compétences).

Il est possible aussi qu'ils ressentent ce flou comme un déficit institutionnel : l'autorité académique garantirait bien une institutionnalisation du déplacement donc sa reconnaissance mais pas assez pour des étudiants en situation de socialisation transitionnelle (Chauvel, 2003) cherchant à asseoir leur position dans la société comme acteurs à part entière. La précédente interprétation n'est pas incompatible avec celle-ci. « L'enjeu pour l'étudiant de mobilité est de transformer son immersion dans une autre culture en une initiation pour en revenir grandi », déclare M. Anquetil (2006, p. 264). Si, dans la mobilité ultra-courte, le temps de l'immersion est limité, nous considérons que des enjeux existent bien qui consistent moins à se transformer soi-même en profondeur qu'à transmuer le séjour en capital et à en revenir *enrichi*.

En effet, en 2007 et 2008, en puisant dans le répertoire d'expériences partielles qu'ils vivaient, les stagiaires ont orienté la situation d'expérience de mobilité, celle (de niveau méso) qui les montrait sous leur meilleur jour social, les favorisait, non pas en s'opposant à l'autorité académique mais en utilisant ses discours directs ou implicites. Ils ont dégagé de ce qui pourrait n'être pour certains d'entre eux qu'une juxtaposition de

15 À ce niveau-là, l'instance académique du côté français a totalement disparu. Elle n'est active et activée du côté japonais en tant que partenaire de la relation d'échange que dans le temps de l'amont et du séjour lui-même.

16 Un objet de désir montant dans la société japonaise ? À condition qu'un climat de sécurité psychologique soit garanti (cf. Brubaker, 2006) et que l'investissement dans les apprentissages reste contenu et n'empêche pas d'autres activités de loisirs ou de découverte, « le séjour pour études » a tout pour devenir un bien de consommation à se procurer dans l'émergence du temps du désir (Bauman, 2005).

moments sans éclat et sans relief dans le flux de leur existence et leur ont attribué une valeur, sachant que ce positionnement pouvait être compris et reconnu comme valable par d'autres, y compris l'autorité académique. Les demandes de restitution n'apparaissent plus alors comme des contraintes, quelque chose de pesant mais comme un tremplin pour faire entendre sa voix, en écho de celles des autres, qui dit que l'expérience a été profit, qu'elle a permis d'amasser un capital symbolique, social peut-être, culturel certainement, qu'elle permet d'être remarqué en société, donc remarquable dans la société. La notion de capital, que nous n'avions pas anticipée, ressurgit, non pas sous la forme d'un capital linguistique ou interculturel, ce qui serait l'apanage de « simples » apprenants, mais comme le privilège d'acteurs sociaux à part entière : à l'issue de leur séjour, les stagiaires se disent cultivés, experts, japonais.

– L'expérience de mobilité : une conception holistique et interactive

Il existe en réalité trois niveaux d'expérience de mobilité : méta, méso et micro. Bien que pour chacun d'entre eux, il n'existe qu'une totalité de l'expérience de mobilité qui émerge des éléments pris en considération de la situation du même nom (en volume, en valeur, en intensité), par commodité, il nous paraît possible de parler de méta-expérience de mobilité, de méso-expérience de mobilité, de micro-expérience de mobilité. Les interrelations entre ces trois niveaux sont nombreuses : il n'y pas de méta-expérience sans chacune des expériences totales vécues par chacun des stagiaires ni de compréhension de chacune de ces méso-expériences des stagiaires, constituées elles-mêmes d'une multitude de micro-expériences (ou expériences partielles) sans prise en compte de la méta-expérience, celle qui se dévoile à l'examen et à l'analyse de la situation d'expérience de mobilité et dans les discours de la communauté discursive.

De ces trois niveaux, c'est celui du milieu (le niveau méso) qui possède le plus fort potentiel de narrativité. En effet, il est toujours possible de faire coïncider le début et la fin de l'histoire racontée tout au long de tous les écrits de restitution avec le calendrier du stage établi par l'institution, même si *stricto sensu*, l'expérience de niveau méso possède des limites temporelles différentes (mais nous ne pouvons pas trouver pour chacun des stagiaires des éléments permettant de les fixer avec exactitude). Au niveau micro, l'expérience partielle qui se vit dans le quotidien du stage sans doute sur son versant « extraordinaire », n'est pas toujours décrite

avec une mise en intrigue qui serait « vais-je réussir à survivre ? » et sa résolution « j'ai réussi à survivre ». Au niveau macro, le vague est entretenu.

– Les expériences de mobilité comme intensités

Nous avons postulé que ces expériences ne nous étaient pas accessibles directement mais seulement sous la trace de formes, c'est-à-dire reconnaissables à travers des degrés d'intensité variables inscrits dans les motifs discursifs de restitution, dont nous saisissons des traces discursives. Autrement dit, nous avons posé que certaines expériences pouvaient être faibles, d'autres moyennes et d'autres encore de forte intensité découpant dans le vécu, et suivant le contenu, trois possibilités de catégories d'expériences. Or l'analyse du corpus nous montre que ce n'est pas la différence de nature entre les contenus qui fait varier l'intensité mais bien la manière de vivre le moment, le rapport à l'élément qui fait émerger ce qui va être considéré comme une expérience. Par exemple, chez certains stagiaires (Rena, Chiaki, etc.), l'évocation de la nourriture donne lieu à une mention simple voire un fait (Dosse 2010), que nous interprétons ensuite comme la marque d'une appropriation à valeur distinctive d'un élément de la culture étrangère, alors que chez d'autres (Ken'Ichi, Yukari, etc.), elle renvoie, par opposition, à l'affirmation d'une appartenance identitaire nationale-culturelle, celle qui est considérée comme la sienne propre. Autrement dit, c'est toujours une même expérience qui prend à différents moments différentes intensités, et ce, pourquoi pas, chez un même stagiaire. Dans le cas de la nourriture, c'est l'élément « nourriture » qui va générer des expériences d'intensité différente, retranscrites (ou non) ensuite sous forme apparemment neutre, ou bien sous forme appréciative (positive ou négative) dans les fragments discursifs.

Dans les écrits de restitution demandés par l'autorité académique, ces éléments-là sont en nombre fini[17] et conditionnent une typologie des expériences *dans* la mobilité. Nous relevons les éléments suivants : appartenance(s) identitaire(s), apprentissages, déplacements, difficulté(s), échanges aymétriques, émotion(s), étranger (autres/ailleurs), langue, nourriture, rencontre(s), socialisation, quotidien, topoï touristiques, voyage.

---

17 Ceci a aussi pour conséquence de resserrer les discours de la communauté discursive et de pré-orienter la situation d'expérience de mobilité dans une certaine direction.

– L'expérience de mobilité : un vécu à transformer

Aucun de ces éléments n'a donné lieu à une expérience de degré intense, à un événement[18] de type biographique qui serait une bifurcation dans la vie d'un individu, et pour cause ! Cela signifierait que la force de cette expérience survive au retour au Japon, c'est-à-dire qu'elle arrive à occulter la réalité du quotidien au Japon. Or ce quotidien et cet ordinaire (lieux, réseaux, activités, temporalités) structurent la vie en société. Ils sont les lieux symboliques qui cristallisent les normes de la société, les lieux symboliques où les individus se socialisent et apprennent à dire ce qu'il faut dire et à faire ce qu'il faut faire quand il faut (Bourdieu, 1980, pp. 84, 87). Que pendant une certaine période, la durée du stage, il y ait suspension de ces contraintes incorporées, cela est toléré par la société d'origine, voire rendu nécessaire car d'un « mal » (la suspension provisoire du respect des codes et des normes) doit surgir un « bien » (la prise de conscience de l'existence de codes et de normes, celle de l'appartenance à une société, à une collectivité nationale-culturelle). Ainsi Takako avoue-t-elle avoir peur de s'être habituée aux paysages urbains français et d'être déçue devant ceux du Japon au retour. La technique de dépassement de ce sentiment de fascination pour l'ailleurs fonctionne avec plusieurs moyens qui peuvent apparaître contradictoires : considérer le vécu comme un rêve, c'est-à-dire lui dénier la reconnaissance d'une réalité incarnée ; borner ce vécu : on se réveille du rêve, par exemple en attribuant des valeurs à ce qui est perçu chez les autres ; on prend le temps du séjour comme une parenthèse, un temps de vacance, et beaucoup plus rarement, on le confond avec des vacances d'été[19]. Le retour ne se fait pas forcément sans résistance (Tamako, Rena, etc.) mais en général le quotidien et l'ordinaire de départ reprennent le dessus (les stagiaires s'emparent de la

---

18 Nous n'avons envisagé cette notion que dans une forme intense.

19 Nous notons en effet la rareté de la mise en rapport du terme « vacances » avec le séjour en France. Il n'apparaît que deux fois dans l'expression « [mes] plus belles vacances d'été » (最高の夏休み) chez Miho (2007) et Chiaki (2008), alors que « les Français » sont toujours décrits comme prenant leur temps et s'adonnant, en particulier dans le cadre des parcs, à des activités de détente et de loisirs dignes de vacances. Ainsi, une fois de plus, et même si les stagiaires disent qu'ils se sont habitués au quotidien en France, déclarent leurs nombreuses visites dans les musés, leurs expériences gustatives, activités rendues possibles parce qu'ils ont du temps à disposition… comme s'ils étaient en vacances, ils n'ont pas « francisé » leur conception du temps et son utilisation. Les activités de détente et de loisirs restent l'apanage des autres ; le temps contraint, celui des Japonais.

figure du bon apprenant, de l'étudiant modèle, de l'expert, de celui qui a fait le voyage à l'étranger et subliment les difficultés de réadaptation). Seule Kanae semble avoir du mal à se détacher du séjour en France et à retrouver son rythme social antérieur.

Le vécu du séjour *doit* donc être transformé, d'abord pour maîtriser ses effets, ensuite parce qu'il y a, socialement parlant, à gagner des expériences qu'il procure. La première raison amène à le raconter, à en faire comme un événement intégré dans le flux de l'existence, attendu dans le quotidien et l'ordinaire (Lalive d'Épinay, 1983b) de la mobilité, à le fragmenter en de multiples épisodes narratifs de mobilité. Ensuite, ces fragments de récit doivent être non seulement transmis mais aussi générer des bénéfices à hauteur de l'énergie, du temps, des conditions générales de la mise en œuvre et devenir biens monnayables socialement (au minimum, qu'ils soient échangeables contre une UV). Cette transformation et passage du vécu à sa forme narrative fait exister l'expérience de mobilité. Elle n'a pas besoin d'extraordinaire pour éclore. Elle peut se construire autour de n'importe quel fait relevant du banal, du quotidien et de l'ordinaire. Elle profite de toute la dynamique de la situation d'expérience.

Rappelons aussi que c'est toujours postérieurement à son effectuation qu'un vécu peut être transformé en expérience de mobilité. La pertinence des deux sortes d'expérience rencontrées dans les langues japonaise et allemande, par exemple, s'éclaire. Si le vécu ou expérience partielle (*taiken*/*Erlebnis*) n'est pas transformé en expérience (*keiken*/*Erfahrung*) alors le sens du séjour s'étiole.

– *Les écrits de restitution comme articulateurs*

Pour ce faire, l'existence des écrits de restitution, proposés par l'institution, est fondamentale. Ce sont eux qui donnent forme à cette transformation d'un vécu « brut » et non ressenti comme significatif et permettent l'émergence d'une forme de l'expérience de mobilité. Sans eux, que serait le vécu du stage de chacun ? Des expériences partielles non reliées entre elles, une liste de faits qui ressurgissent au gré du hasard de la vie, de simples souvenirs qui se racontent dans la sphère privée ? Ce que les écrits de restitution permettent, c'est donner une forme à la narrativité intrinsèque de l'expérience, d'être le terreau nécessaire à l'éclosion d'un récit d'expérience de mobilité, qui alimente les discours de la communauté discursive. L'expérience de mobilité narrée articule alors situation et communauté discursive.

Grâce aux écrits de restitution, le vécu peut devenir expérience de mobilité, telle que nous la dégageons des analyses précédentes et expérience sociale. Pour dire les choses plus précisément : l'expérience de mobilité internationale courte « à Cergy » est par nature sociale. Elle se suffit à elle-même et n'a pas besoin de retour sur son déroulement ou sur ses causes, ses effets, ses possibles interprétations. L'expérience de mobilité sociale est un bloc qui possède trois caractéristiques : une dimension narrative intrinsèque, une dimension temporelle extrêmement forte, une dimension « performative » (elle est donnée comme devant produire un enrichissement). Ce qui structure l'expérience, c'est dans la présentation qui en est faite le rappel d'une anticipation d'un vécu, sa projection et son utilisation ensuite dans la sphère publique. Sans cette projection vers l'extérieur, vers une temporalité autre que celle de sa conception ou au-delà du déroulement du vécu, il n'y pas d'expérience de mobilité. La restitution par les écrits du vécu du séjour participe de l'accomplissement de l'expérience elle-même, comme inscription dans une temporalité nouvelle, dégagée du temps de sa réalisation. Si la restitution ne fait pas l'expérience, il n'y a cependant pas d'expérience de mobilité sans restitution : nous comprenons désormais l'importance de cette dernière, donc l'existence des écrits permettant à toutes les traces d'expérience de s'inscrire.

Ainsi s'éclairent les mentions de promesse de continuer à travailler le français « désormais » (c'est-à-dire une fois le stage fini) : elles constituent *une trace* de cette projection dans une dimension temporelle autre (l'avenir), donc le signe de ce que l'expérience de mobilité est symboliquement éclose et réussie. Que dans les faits, les ex-stagiaires se mettent *vraiment* ou non à étudier ou plus sérieusement relèverait du biographique. Or il ne s'agit plus là de la même catégorie d'expérience. Celle-ci n'est pas prise en compte par l'institution même si elle sert l'expérience de mobilité à caractère social.

C'est cette compréhension intime des avantages du respect de la demande prescriptive qui fait que les étudiants ne rechignent jamais vraiment à la tâche d'écriture, même si certains se trouvent mieux armés ou plus fins stratèges que d'autres pour savoir comment faire pour en retirer le maximum de bénéfices et développer leur capital d'expérience de mobilité.

Du point de vue des individus, cette proposition de la compréhension du phénomène de l'expérience de mobilité amène à en distinguer deux catégories : ceux qui se projettent, ceux qui ne se projettent pas, ou plutôt

ceux qui peuvent toujours être en même temps dans un ici et ailleurs temporel, spatial et social et ceux qui ne le peuvent pas ou qui échouent à accumuler une pluralité de moments discontinus.

Les stagiaires en écho aux implicites des prescriptions de l'autorité enseignante, relais d'une institution (Turmel, 1997) chargée de faire de ses jeunes de nouveaux membres intégrés à une communauté imaginée large, travaillent dans leurs restitutions à capitaliser leur vécu dans la mobilité[20]. Il nous faut nous demander à quelle condition ce dernier devient une expérience de mobilité, constituée de beaucoup d'autres partielles. Sans situation, l'expérience de mobilité ne peut pas éclore. En même temps, sans vraie(s) expérience(s) de mobilité, la situation du même nom ne peut pas « tenir » ni la communauté discursive devenir active. Situation et expérience s'alimentent l'une l'autre. C'est cette dynamique qui est représentée dans le schéma du Doc. 15 « Faire fructifier l'expérience de mobilité ». Il articule prescriptions de l'autorité enseignante (ou encore le rôle de l'institution), expériences vécues des stagiaires, écrits de restitution comme éléments nécessaires au développement en dehors de l'aire convenue de la situation d'expérience de mobilité, c'est-à-dire « la société », et vivifiant la communauté discursive, d'une expérience de mobilité telle qu'*elle plaît* aux uns et autres.

10.2 L'expérience de mobilité encadrée en DLC et sa restitution écrite : un laboratoire toujours ouvert

Avec ce travail, nous avons montré que ce qui était en jeu dans les écrits de restitution correspondait à une expérience sociale et non pas pédagogique ou didactique. La première à la différence des secondes n'a pas besoin de réflexivité. Elle est toute dans la stabilité et les écrits de restitution servent aussi à cela : à montrer que le monde est stable, quand bien même on serait allé voir ailleurs et qu'on y aurait goûté à (de) la différence. Les enrichissements conçus comme accessibles à l'issue d'un séjour à l'étranger, vantés ici et là, et que les stagiaires des années 2007

[20] Nous pensons qu'il n'est pas possible ici de parler de « décapitalisation » (Gohard-Radenkovic, 2007b, p. 47 ; Gohard-Radenkovic, 2014, p. 241) car, dans les prescriptions de l'autorité enseignante, c'est bien « le processus de retour réflexif, de réexamen de son expérience qui peut être mené sur les plans individuel et collectif, que nous désignons pour notre part, par "introspection anthropologique" » (Gohard-Radenkovic, 2014, p. 241), qui fait cruellement défaut.

et 2008 disent s'être procurés, nécessitent de la stabilité. Nous avons conscience qu'accéder à cette conscience de stabilité ou mieux à cette conscience intime de la nécessité de la stabilité parce qu'elle procure un certain nombre de « bienfaits » est lié intrinsèquement à l'expérience sociale.

Or, pour éclore, les expériences didactiques et pédagogiques demandent un environnement tout autre. Leurs objectifs sont au contraire d'interroger l'instabilité et d'y découvrir les structures de fonctionnement qui provoquent ce sentiment de non-familiarité, d'insécurité, de déstabilisation. Elles doivent mettre au cœur de leur effectuation, le doute, le questionnement incessant, et ce y compris pour l'enseignante-chercheuse que nous sommes.

– La France comme prétexte

La recherche qui paraît effrénée de distinction et de prestige ne se fait pas en France (ou du moins pas seulement) mais avec la France. Or « la France » (l'objet « France ») est une totalité désirée[21] (akogare) sous plusieurs formes (biens culturels, esthétiques, gustatifs (musées, œuvres, cuisine, etc.), biens humains (rencontres avec des autres), et à un moindre degré biens linguistiques[22].

L'analyse des écrits de restitution montre que la différence entre le Japon et la France est une différence construite, ou plutôt, une différence qui se construit, qui continue à se construire, par exemple dans le temps d'une expérience de mobilité.

Est-ce que c'est parce que l'objet France est pensé, vécu (?), restitué comme différent qu'il s'insère parfaitement dans ce temps spécifique de l'existence qu'est le séjour de mobilité pour les étudiants et y joue un rôle de passage vers un état stabilisé de nouveau membre à part entière dans la collectivité d'origine ? Un autre objet « d'ailleurs » lié à une expérience de mobilité apporterait-il les mêmes bénéfices ? À ce niveau-là, la question de l'imaginaire sur la France ressurgit qui ne peut se comprendre que par le lien qui l'unit à l'imaginaire que « les Japonais » partagent sur leur pays, « le Japon ». Nous ne pouvons que poser la question car nous ne maîtrisons pas les éléments de cette relation. Tout au plus « sentons-nous »

---

21 Le seul pays auquel les Japonais accolent le préfixe de politesse « o » (おフランス).

22 Nous retrouvons ici un triptyque qui se dégage aussi de productions graphiques faites par des stagiaires en 2013 (Pungier, 2014a, p. 161).

que l'existence d'une sphère extra-quotidienne est nécessaire au quotidien (« des Japonais »)[23] et qu'elle se trouve incarnée par exemple dans des objets étrangers qui « existent » bien quelque part dans le monde[24] mais qui sont « détemporalisés », rendus *atemporels*, donc tenus à distance. Cette dernière fait qu'ils ne peuvent pas alors être absorbés dans le quotidien et l'ordinaire[25]. Ils ne sont désirés que parce que posés comme inatteignables. C'est cette caractéristique de la supposée rareté à leur accès qui les donne comme désirables.

Il est possible aussi qu'une fois les profits de distinction et de prestige retirés de l'expérience de mobilité en France étant assurés, d'autres biens soient recherchés qui n'aient plus de rapport avec l'objet France. Il se pourrait que cet objet soit épuisable, ce qui expliquerait aussi le vague de l'inscription temporelle en ce qui concerne « le travail sur la langue désormais » ou bien le fait que Kumiko se dise qu'elle n'irait peut-être pas deux fois en France dans sa vie[26].

– La France comme formation « nationale-culturelle » ?

Nous avons aussi estimé que c'était l'acte de restitution du vécu, donc le passage à la mise en mots du vécu dans des formats préconstruits qui influait sur les contenus produits. Or nos analyses montrent que c'est la catégorie « expérience » elle-même, faite de multiples expériences partielles, mais limitées en nombre dès avant le départ, qui influe sur

---

23 En ce qui concerne la France, il y aurait sans doute deux entrées à exploiter : celle qui concerne les usages du temps (travail (cf. Bernier, 2009), loisirs) avec l'introduction d'une économie capitaliste à partir de Meiji ; et celle qui lui est peut-être liée de goût du beau.

24 Nous ne sommes pas dans le monde de la production fictionnelle, littéraire, informatique, animée…

25 Nous faisons ici un parallèle avec les standards de beauté analysés par T. Kozakaï : « L'incorporation frappante des éléments étrangers qu'on a décrite plus haut : beauté corporelle, occidentalisation linguistique, etc., n'est rendue possible que par une mise à distance perpétuelle des porteurs de ces objets. En creusant un fossé impossible à franchir, les habitants de cet archipel isolé n'ont plus besoin de craindre le danger risquant de compromettre leur "japonité", tout en s'appropriant librement les éléments, "à l'origine", détenus par les étrangers » (Kozakaï, 1991, p. 116).

26 C'est ce qu'elle écrit dans son journal de bord… mais dans les deux autres écrits, enquête RI et texte pour la brochure, elle « se reprend » et affirme son désir de retourner en France. Nous nous interrogeons donc sur le degré de « sincérité » des conclusions où le stagiaire affirme vouloir retourner en France. Il peut s'agir d'une formule convenue en de pareilles circonstances (la clôture du stage).

les restitutions. L'acte d'écriture est en fait prédonné. Il est contenu dans la catégorie expérience de mobilité elle-même qui est formellement un vécu anticipé. Il en fait partie intrinsèquement car toutes les formes d'expériences recensées prennent des valeurs, attribuées par les stagiaires qui les vivent, mais reconnues comme légitimes par l'autorité enseignante et l'institution et au-delà. Ces dernières sont moins en situation d'exercice d'un pouvoir symbolique qu'il ne paraît, du moins dans le temps du stage (c'est-à-dire la période qui court de mai (réception des candidatures) à novembre environ (réception du rapport et du texte pour la brochure) dans la mesure où la dimension pédagogique de l'expérience est abandonnée au moment même où elle pourrait être formulée clairement. Reste la dimension sociale. Dans cette possibilité de stage d'études à l'étranger, les étudiants sont mus par l'attrait de bénéfices de distinction, de prestige qu'ils savent rattachés au voyage en France, au voyage à l'étranger, au voyage d'études (en tant que catégorie spécifique de voyage). Leurs motivations débordent les sages objectifs liés à la maîtrise de contenus linguistiques ou culturels qui sont légitimes uniquement dans le cadre académique[27]. L'institution universitaire et l'autorité enseignante ne réfrènent pas ces envies car comme le souligne Jean Turmel, que nous citons encore une fois : « À vrai dire, les institutions sont le point nodal de la constitution des personnes en acteurs sociaux ; c'est par et à travers les institutions qu'une personne devient un acteur social doté d'habiletés et de capacités pouvant en faire un membre actif dans une société » (Turmel, 1997, p. 6)

Elles ont donc pour mission de *former* les jeunes. Or, si des savoirs peuvent s'acquérir dans l'établissement même, une partie d'entre eux qui concernent l'appartenance identitaire à une collectivité nécessite un dépaysement. Celui-ci ne peut s'éprouver que dans le voyage réellement effectué, car il est une expérience par corps. Le dépaysement – serait-ce là la trace de la mise à distance de l'imaginaire sur la France incarnée ? – correspond à l'envers du quotidien et de l'ordinaire intriqués. De l'un à l'autre, il y a l'écart de *la* différence dont la forme la plus haute est

27 « Au cœur des finalités que l'université a assumées et développées dans la civilisation occidentale se trouve l'idée d'une prise en charge réflexive d'un idéal civilisationnel à orientation universaliste, lequel implique en même temps la transmission critique des acquis essentiels du passé et la synthèse systématique des nouvelles connaissances […] la vocation de l'université est inséparable de l'idée d'une certaine transcendance du monde de l'esprit, de la science et de la culture, et de l'exigence d'unité réfléchie qui lui est propre (Freitag, 1993, p. 11) » (cité par Turmel, 1997, p. 11).

celle qui se concentre dans le différentialisme national-culturel. Car la société que ces jeunes doivent intégrer comme pour parachever leur socialisation n'est autre que la nation. Cet objectif de former des « acteurs sociaux », des « membres actifs dans une société » passe par la transmission d'un ensemble de connaissances mais aussi par l'offre d'effectuation d'expériences ce qui apparaît très important symboliquement. Pour cela, même une durée courte fonctionne. Peut-être même que la brièveté de l'expérience devient un atout, les étudiants-voyageurs n'ayant pas le loisir d'avoir la tentation de l'insertion dans la société autre.

– Le voyage à l'étranger narré comme accord entre les parties ?

« Le voyage » « ne forme pas » « la jeunesse ». C'est le sens donné par une société à la valeur du déplacement dans un *ailleurs*, pensé comme fondamentalement différent d'*ici*, la valeur donnée à ce voyage dans une société autre qui participe à la formation de la jeunesse de cette société. Or « former », c'est certes « faire acquérir à quelqu'un un niveau intellectuel, culturel, etc., en développant certaines connaissances, habitudes, manières, qualités ; éduquer, façonner », mais c'est aussi « donner une forme, façonner », « fabriquer, donner à quelque chose une certaine forme », « donner une forme (correcte) à », « donner naissance à un type d'être »[28]. *Dans la formation, il y a donc du formatage*. Même si le pouvoir des institutions est vu comme déclinant[29], le voyage proposé par l'institution académique avec l'expérience de mobilité courte a pour but de « formater » la jeunesse.

Les étudiants demandent que le voyage leur donne du prestige, de la distinction dans la société ?

L'institution académique demande que le voyage parachève la socialisation de ses étudiants (en sus de l'acquisition de savoirs linguistiques et culturels qui constituent une sorte de vernis nécessaire à la légitimation symbolique de l'entreprise dans sa totalité, ce que les étudiants veulent monnayer au-delà de l'établissement) ?

---

28 Cf. <http://www.cnrtl.fr/definition/former>.

29 Il n'est pas sûr non plus que leur déclin se produisent à la même vitesse dans toutes les parties du monde ou qu'il touche leur totalité.

La contradiction dans les objectifs est résolue par la demande de restitution écrite faite par l'autorité enseignante. Elle est nécessaire aux étudiants-stagiaires pour faire connaître leur capital d'expérience de mobilité. Elle ne coûte rien à l'institution qui est dans son rôle : elle trouvera toujours dans les écrits de quoi se satisfaire : soit des mentions d'apprentissages linguistiques ou culturels (ils sont des étudiants), soit des mentions de leur progression dans leur rôle de « membres actifs dans une société » (ils sont des acteurs sociaux), soit des preuves qu'elle effectue correctement son travail de formation.

Au croisement de ces objectifs qui se dévoilent comme atteints dans les écrits de restitution, apparaissent la situation d'expérience de mobilité *encadrée* et les figures des *stagiaires*. Les écrits de restitution sont les interfaces nécessaires, dans un environnement académique, à la transformation du vécu en expérience de mobilité, en courant discursif alimentant une communauté, et à sa reconnaissance dans la société, quels que soient les objectifs explicites, implicites, réels ou symboliques envisagés. Dans une perspective de reconnaissance sociale, ils permettent de surenchérir dans le domaine de la distinction, du prestige, via le voyage en France/à l'étranger, le séjour d'études à l'étranger, qu'on expose.

Grâce aux écrits de restitution dont l'ancrage temporel est très faible et qui sont des objets manipulés, à tour de rôle et au gré de chacun, par les stagiaires et l'autorité académique, les uns et les autres ont toutes les raisons de se dire satisfaits de la réalisation du séjour de mobilité encadrée courte à l'étranger.

– Le voyage à l'étranger comme expérience didactique permanente

Nous avons entrepris ce travail de recherche pour tenter de comprendre ce qui se jouait pour les étudiants dans la participation à ce séjour de mobilité en France et les raisons qui les faisaient restituer leur(s) expérience(s) de manière « stéréotypée ».

Il s'agissait pour nous d'une première étape préparatoire à la suite de laquelle nous pourrions proposer de nouvelles pistes d'écriture pour améliorer la qualité réflexive et rédactionnelle de ces écrits de restitution.

Des restructurations internes à l'UPO nous ont obligée à revoir notre programmation et à mettre en quelque sorte la charrue avant les bœufs : sans connaître la fin des interprétations que nous pourrions donner aux analyses des corpus des écrits de restitution de 2007 et de 2008, qui, bien que spécifiques à chacune de ces années, présentent

des points communs que nous considérons comme des dispositions inhérentes à l'activité d'écriture sur l'expérience de mobilité courte en France par des étudiants japonais, nous avons repris le flambeau de la demande de restitution dès 2009, d'abord tel quel, puis en donnant un thème d'écriture spécifique ancré dans la réalité de l'expérience du séjour à chacun (les cours, la nourriture… cf. *Paroles des stagiaires* 2010[30]), puis en intégrant une partie du travail du *Portfolio* de l'étudiant voyageur (*Paroles des stagiaires* 2011) et une demande de compte rendu en français (*Paroles des stagiaires* 2012), nous avons dédoublé le stage, l'avons ouvert aux première année[31] et avons mis en œuvre notre programme de rénovation de demande de prescription de restitution écrite avec la publication de livres, afin d'inscrire l'ensemble dans « le monde », le lieu de notre action. *Un abécédaire francophile/26 mots à lire, à voir, à rêver…* (2013), *on dit/on fait… j'ai dit, j'ai fait !* (2014), et *10 ans d'échanges, et moi, et moi, et moi… 10 ans d'échanges, et toi, et toi, et toi ?* (2015), *Lettres à Madame A. et autres épistoles autour d'un voyage en France* (2017) témoignent de cette nouvelle extension possible de l'expérience de mobilité.

– Le voyage à l'étranger comme questionnement didactique permanent

S'il ne s'agit pas ici d'analyser et d'interpréter ces productions (bi-médiées : textes et photos ; bilingues : français et japonais ; bidimensionnelles : bilan et projection ; collaboratives : étudiants-stagiaires et enseignants ; « bi-nationale-culturelle » : « japonaise » et « française »[32]), notons qu'au-delà du premier accueil favorable qui a été fait à l'UPO et ailleurs à ces publications, toute une série de nouvelles questions ont surgi qui pour nous témoignent du bouillonnement émotionnel, intellectuel et réflexif autour de l'expérience de mobilité et de sa restitution.

Notre travail de recherche découvre ce que Jésabel Robin nomme, en empruntant la notion aux sciences sociales, un *interstice institutionnel*, c'est-à-dire l'équivalent d'« espaces laissés (sciemment ?) vides par

---

30 Ces thèmes généraux avaient été plus ou moins négociés avec les étudiants.

31 Il s'agit d'une stratégie pour pérenniser le stage.

32 Il ne s'agit ici, dans cette expression utilisée par nous, ni d'une revendication, ni d'une attribution automatique d'une appartenance donnée à qui que ce soit mais plutôt de la restitution d'un discours ordinaire entendu.

l'institution et permettant aux étudiants » (Robin, 2014a, p. 358) un contournement des demandes institutionnelles[33].

D'un point de vue didactique, la question est de savoir de qui relève la gestion de la restitution d'une expérience de mobilité encadrée. Faut-il la laisser entièrement à la charge des stagiaires ? Ou bien entièrement à la charge de l'institution, avec les risques de « dérives » consuméristes possibles (Gerber et Gohard-Radenkovic, 2011 ; Gerber, 2012) ?

Il nous semble qu'un espace tiers est envisageable qui se négocierait entre enseignants et étudiants-stagiaires, qui traduirait une collaboration entre ces co-acteurs, voire plus, puisque le financement passe par l'institution. Et si nous intégrons ceux du versant français, le nombre de ces co-acteurs réellement engagés dans une expérience de mobilité peut encore augmenter.

Ce genre de publications peut-il remplacer le compte rendu « 報告書 » que tout le monde s'attend à trouver ? Quelle est la nature de ces publications ? Dans quelle catégorie éditoriale doivent-elles se ranger ?

Comment demander une participation au projet qui ne serait pas faite seulement pour une évaluation ? Comment dégager la participation à ce travail de la question de l'évaluation ? En cas d'évaluation, comment et à quelles fins évaluer ?

Qui fait quoi ? Quels rôles pour l'enseignant et pour le stagiaire ? L'enseignant peut-il perdre son rôle d'autorité ?

Qui écrit ? Comment gérer les compétences en langue d'apprenants débutants et les exigences d'une vraie publication ? Comment faire travailler l'écriture créative non seulement en français mais aussi en japonais ? Comment faire du travail d'écriture une œuvre collective qui respecte les individualités de chacun ?

Comment faire du français qui est en cours d'acquisition un bien qui se partage avec d'autres via la publication ? Comment développer le sentiment de la langue comme un capital qui s'acquiert patiemment mais dès les premiers mots rencontrés, prononcés, écrits ? Qui prend les photos ? Lesquelles prendre et comment ? Faut-il changer de support ?

33 Pour J. Robin, il s'agit des « compétences officiellement requises pour enseigner le français ».

Faut-il élargir le répertoire linguistique et accueillir d'autres langues connues des étudiants ?

Comment faire de cette expérience une expérience créative satisfaisant les demandes de reconnaissance sociale des étudiants en distinction et prestige, soit formative et réflexive sans formatage national-culturel ?

Comment vivifier à travers les traces de restitution la dimension « échange » de l'expérience de mobilité et ainsi penser l'autre/penser à l'autre même en son absence ?

Comment faire de ces publications des outils de médiation entre des individus de deux sociétés géographiquement éloignées de dix mille kilomètres et imaginairement tenues l'une par l'autre à distance ? Commet rendre les étudiants-stagiaires capables de médiation entre tous ? Comment leur faire s'approprier une figure de passeurs d'expériences ?

Si l'expérience de mobilité ne diffère pas d'une ouverture sur le monde, les enseignants-chercheurs en DLC se doivent de garder toujours vivaces les interrogations qu'elle suscite et d'en proposer des réponses inscrites dans le local mais qui font aussi sens pour d'autres qui n'y sont pas. Les écrits de restitution sont des outils de médiation, les étudiants-stagiaires des passeurs d'expériences.

Reste la question de l'échange dans la mobilité, terme qui exclut le sens unique et qui doit être compris au-delà d'un simple don/contre-don : qu'accepte-t-on de recevoir de l'autre ? Que veut-on lui offrir ? Que pourrait-on lui demander d'offrir ? Que pourrait-on lui proposer de recevoir ?

Des mots ? Des photos ? Quoi d'autre encore ?

Le chantier didactique est ouvert.

Doc. 14 Avant et après le stage, les projections de soi dans la temporalité suivante d'après les motivations à partir et les conclusions des textes pour la brochure

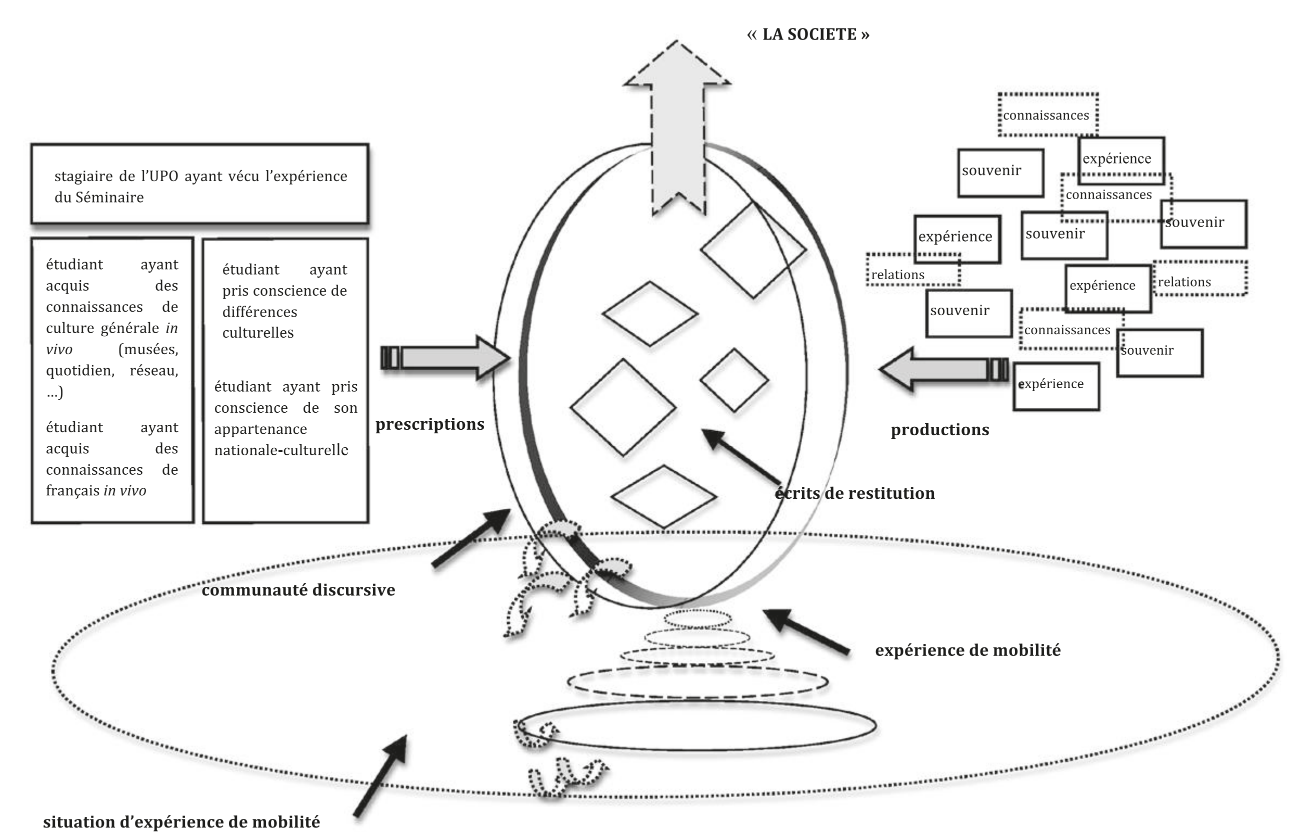
les stagiaires de l'UPO repérés						
Ken'Ichi	Kenta	Nana	Nana	Tetsuya	Yayoi	Ken'Ichi
Moe	Noboru	Yayoi	Kenta	Noboru	Shoko	Moe
Yoko	Tetsuya	Shoko		Emiko	Kikue	Yoko
Satomi	Emiko	Kikue		Maki	Yukari	Satomi
Akira	Maki	Yukari		Ruri	Asami	
	Ruri	Asami		Tamako	Kimiko	Akira
	Tamako	Kimiko		Chiaki	Kumiko	Yuichi
	Chiaki	Kumiko		Shizue	Norio	
	Shizue	Norio		Momoko	Miyuki	
	Momoko	Miyuki				
Yuichi						
(Naoko) **amont**			**pendant**			**aval**

souvenirs, rêve :	**faire fructifier (vague)**	**voyage**	**études**	**études + voyage**	**faire fructifier**
Noboru Moe Ken'Ichi	Ken'Ichi	Kayako	Takako	Yoko	Rena
Tetsuya[1], Norio,	Takako	Kumiko	Maki	Yayoi	Maki
Satomi, Tamako	Yuichi		Satomi		Satomi
Shizue			Tamako		Tamako
apprentissages terminés :			Shizue		Yukari
Asami, Shoko, Kimiko			Emiko		
[2]pendant	**aval**				

[1] 「よし、明日ワインを買いに行こう」と思いながら、そのまま眠りに落ちた。… « Bon, demain je vais acheter du vin »… en me disant ça, je me suis endormi » (Tetsuya, 2007 brochure, dernière phrase).

[2] Ceux qui « disparaissent » : Momoko, Naoko, Chiaki, Kikue, Miyuki, Akira … Des stagiaires peuvent aussi donner plusieurs motifs de projection dans l'avenir (Tamako, Maki, …) ou hésiter sur la manière dont ils feront « fructifier » leur expérience (Ken'Ichi, Tamako).

Doc. 15 Faire fructifier l'expérience de mobilité



POSTFACE

… Plus de douze ans se sont écoulés depuis l'ouverture du premier *Séminaire de langue française et de cultures francophones* ; au moins dix depuis les mises en mots par des étudiants de leur expérience de mobilité, constituant le corpus du travail doctoral présenté ici (Pungier, 2014b ; Pungier, 2015b)[1] ; bientôt quatre depuis que ce dernier a été achevé ; et trois, depuis que le lieu d'accueil du stage s'est déplacé de l'Université de Cergy-Pontoise à l'Institut de Touraine…

Le contexte dans lequel la présente recherche a été élaborée et les interprétations qui ont été proposées de la situation d'expérience de mobilité autour d'un stage de langue et de culture en France sont inscrits dans le cours du temps qui passe et qui amène des changements.

En même temps, nombreuses sont les occasions de revenir, volontairement ou non, sur tel ou tel élément, à la fois comme praticienne et comme chercheuse. Je voudrais en citer quelques-uns qui, présentés ici sans plus d'explications, ont surtout l'apparence d'anecdotes. Pourtant, d'après moi, ces événements sont porteurs de significations plus profondes…

Mai 2015 : hospitalisée pour un cœur gravement malade au moment où débute la mise en œuvre du stage de l'année, une « réunion de crise » est organisée à l'Université Préfectorale d'Osaka (ou UPO) afin de gérer la situation en mon absence : l'annulation pure et simple du séjour est envisagée.

Septembre 2016 : pour une communication à un congrès portant sur l'innovation en didactique des langues[2], je reviens sur les trois publications réalisées en collaboration avec les étudiants des stages des années 2012, 2013, 2014. Force m'est de constater que les formats et le fil thématique

---

1 Sous la co-direction de la Professeure Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg (Suisse) et du Professeur Hideo Hosokawa, Université Waseda (Japon).

2 Premier Congrès Méthodal, *Méthodologie de l'apprentissage des langues. Innover : pourquoi et comment ?*, Nicosie (Chypre) 22–25 septembre 2016.

proposés à l'écriture ont beau changer, l'inspiration des stagiaires se porte constamment vers des contenus « classiques » (Pungier, 2017a).

Mai 2017 : m'intéressant à la question de savoir « à qui appartient la mobilité académique ? », je découvre sur le site de la *Grande Encyclopédie illustrée des Études à l'Étranger* (*Ryugaku Daizukan*/留学大図鑑[3]), les « écrits » formatés de retour d'expérience du programme gouvernemental « Tobitate Japan » qui cherche à faire partir étudier les jeunes Japonais à l'étranger. J'en analyse ceux qui ont été réalisés par des étudiants ayant séjourné dans l'espace européen francophone (Pungier, 2017e). La durée du séjour pourrait être un critère d'introduction de variation dans le matériau graphique, mais tel ne semble pas être le cas. Les contenus paraissent très proches, par certains côtés, de ceux rencontrés dans le corpus analysé pour les années 2007 et 2008, en même temps que d'autres montrent des points communs avec les discours tenus par des étudiants européens rentrant d'une expérience Erasmus.

Septembre 2017 : le même jour, sans s'être concertés, semble-t-il, de leur côté, deux étudiants inscrits au stage à Tours décident de ne pas aller en cours de toute la journée et partent voir Versailles – une envie « irrépressible » dira, plus tard, l'un d'eux – pendant que, du leur, deux étudiantes vont faire du shopping à Paris. L'une d'entre elles, rentrée complètement ivre dans sa famille d'accueil quelques soirs plus tôt, a déjà provoqué un vif « émoi » chez les co-organisateurs franco-japonais du *Séminaire*.

Octobre 2017 : le Bureau des relations internationales met en ligne, sans aucune retouche, les textes, en japonais, de retour d'expérience de mobilité de stagiaires à l'étranger. Dans le cas de ceux qui sont partis en France, rien ne laisse supposer l'existence de dysfonctionnements, de mal-être, d'insatisfaction ou de quoi que ce soit d'autre. J'en ouvre un autre au hasard produit par une étudiante revenue de Corée. Il ne manque au contenu que la Tour Eiffel ou Notre-Dame de Paris…

Ces événements liés à des expériences de mobilité académique courte à l'étranger sont tous uniques et non reproductibles. Pourtant, malgré les différences dans les conditions de leur avènement, il n'est pas possible de ne pas y lire des récurrences. Cette prise de conscience provoque, et continue de le faire, étonnements et questionnements chez la chercheuse que je suis.

---

3 <https://tobitate.jasso.go.jp/zukan/>.

Mon travail de recherche doctorale m'a permis de dégager une sorte de mécanisme concernant l'expérience de mobilité courte que j'ai nommée « situation d'expérience de mobilité » (cf. ci-dessus « Situation d'expérience de mobilité et communauté discursive : une interrelation dynamique ») : une expérience de mobilité vécue par un acteur social donné et mise en mots par lui, par exemple dans un format prescrit par un tiers institutionnel (administration, enseignants…), mais pas seulement, fait que le caractère personnel, particulier de celle-ci se dissout au fur et à mesure et qu'elle se transforme en une expérience unifiée, de dimension collective. Les retours continuels sur celle-ci, grâce aux mises en mots destinées à un public plus ou moins large, la régénèrent, la redynamisent régulièrement, comme s'il s'agissait d'un mouvement perpétuel.

Mais, dans cette réflexion, la question de l'échelle de la situation d'expérience de mobilité n'est pas abordée, ou plutôt elle est contingente à l'existence d'une communauté discursive, c'est-à-dire d'un groupe d'acteurs sociaux qui partagent certaines choses en commun (dont la connaissance des discours sur l'expérience de mobilité) et qui font de la reconnaissance de ces éléments ou de quelques-uns seulement, l'un des signes de leur appartenance. Dans le dernier schéma (Doc. 15 « Faire fructifier l'expérience de mobilité »), j'ai envisagé de manière rapide l'inscription d'une communauté discursive restreinte dans un ensemble plus vaste que j'ai suggéré par le mot « société ».

De fait, les mobilités *pour études*, au moins en termes de discours, occupent une place de plus en plus importante dans le paysage académique et dans la société japonaise dans son ensemble, comme s'il y avait une volonté de rejoindre le niveau de l'Europe et son programme Erasmus.

L'inflation en nombre de cas et la tendance à une inscription plus en profondeur dans le cours du temps et dans le quotidien laissent alors penser que les significations prises par *l'expérience de mobilité* sont sans doute plus nombreuses qu'il n'y paraît. On se trouve face à « quelque chose » de polymorphe et de complexe.

L'imprégnation de la société par le phénomène des mobilités se fait pour l'essentiel par le biais de mises en mots (Pungier, 2015b). Rien que de très « normal » sans doute jusque-là : l'expérience vécue doit être médiée pour devenir, dans un premier temps, visible puis, pour être, peut-être, partagée ensuite. Elle se niche dans certains d'entre eux

et prend leur forme ; elle se cristallise en fragments, elle devient récit (Pungier, 2015a)…

C'est ce qui s'est dégagé au fur et à mesure de l'analyse et de l'interprétation du corpus, mais sans doute était-il possible de poser de manière plus définitive en conclusion que *l'expérience de mobilité est par essence un récit*, et que celui-ci préexiste même à l'effectuation de celle-là. Pour être dit, puis ensuite compris et partagé, ce récit antérieur de l'expérience mobilitaire ne trouve pas seulement ses formes au niveau de l'expérience individuelle mais il les puise dans un substrat collectif, une sorte de méta-récit, composé de mots et d'images, qui est alimenté par chacun des *co-acteurs* de la mobilité (Gohard-Radenkovic, 2006, 2007a ; Gohard-Radenkovic et Murphy-Lejeune, 2008, p. 129). La première caractéristique de l'expérience de mobilité dans le monde social, sa « matière première », ne serait-elle pas alors sa discursivité même ? Dès lors, je voudrais poser que l'expérience de mobilité est un *objet discursif produit par un ensemble de co-auteurs*[4].

Par ailleurs, je considère que l'UPO constitue un laboratoire où s'expérimentent les nouveaux développements et formes de la mobilité académique japonaise – et un terrain d'observation idéal pour qui s'y intéresse ! Ainsi, je suis obligée de constater que l'espace discursif accordé aux expériences de mobilité pour études à l'étranger s'y étend (cf. ci-dessus), en particulier via l'activité déployée par le Bureau des relations internationales, efficace courroie de transmission des objectifs gouvernementaux (Pungier, 2017d, 2017e), et que ce faisant, celles-ci finissent par s'ancrer dans le paysage universitaire local.

Les expériences de mobilité réellement vécues par les étudiants sont l'objet d'une demande systématique de mises en mots, d'un côté conformes à ce méta-récit de l'expérience de mobilité pour études à l'étranger, et d'un autre côté, leur multiplication, ainsi que celle des situations d'expérience de mobilité qu'elles impliquent, continuent d'alimenter ce

4 À l'heure actuelle, je distingue les catégories de co-acteurs de la mobilité ou de co-auteurs de l'expérience de mobilité suivantes : au centre, les étudiants, les enseignants, les Bureau des relations internationales (ou BRI), les institutions universitaires hors BRI et enseignants, les instances gouvernementales ; sur le marges, le réseau familial, amical, professionnel, les « accueillants » réguliers ou occasionnels dans le pays de séjour (famille d'accueil, nouveau réseau amical, nouveau réseau social, etc.) ; les prestataires de service (agences de voyage se spécialisant dans les affaires mobilitaires) et leur personnel dans le pays de départ ou d'accueil.

dernier. La matière de ce substrat collectif ne cesse alors non pas tellement de s'élargir mais plutôt de se consolider et ses possibilités formelles de se fixer, voire de se rigidifier. C'est là, par exemple, que les dires sur la France et les Français sont réactivés mais aussi qu'éventuellement ils pourraient évoluer.

De la même manière que, peu à peu, j'en suis arrivée à l'hypothèse de l'existence d'un objet France (Pungier, 2017b pour une première proposition de définition), je fais celle que cet objet qui se crée autour des expériences de mobilité (*Erlebnis*) et de l'expérience de mobilité (*Erfahrung*) n'est pas que discursif ni dépendant systématiquement de ses co-auteurs. À un autre niveau, c'est un « objet » qui petit à petit semble exister sans l'apport de nouveaux éléments, comme détaché des discours de ceux qui le produisent en réalité, et possédant une « vie » propre et un statut ontologique proche d'un actant. Avec lui, des relations peuvent s'établir. Au Japon, Tobitate Japan pourrait en devenir un des visages reconnaissables.

Il me semble ainsi que la société japonaise vit actuellement le temps de la genèse de cet objet social de l'expérience de mobilité alors qu'il apparaît déjà détaché de l'objet discursif en Europe avec Erasmus, qui n'est pas qu'un programme, qui est plus qu'un simple programme d'envoi à l'étranger et d'accueil d'étudiants étrangers[5].

Mais l'expérience de mobilité mérite encore d'être observée et analysée à partir d'un angle renouvelé : c'est aussi une période remarquable dans le cours la vie, tant au niveau individuel que collectif. Elle est souvent présentée et vécue comme une césure entre un avant et un après[6] ou bien détaillée en tant qu'entre-deux catalytique.

Cependant, cette expérience n'est pas censée arriver à n'importe quel moment de la vie d'un individu mais bien à un moment particulier de

---

5 On notera l'inscription du thème Erasmus dans le genre « documentaire », « expérience vécue », « témoignage » : cf., par exemple, « le roman graphique « enrichi » (<https://www.digischool.fr/international/guide-pays/erasmus-publie-un-roman-graphique-en-ligne-gratuit-33445.html>), Dres, J. (2016). *Carnets d'Europe, Erasmus 10 ans après* : <http://bd.generation-erasmus.fr/#/> ; Azzazola, A. et Pineiro, R. (2016). *Journal d'un étudiant français à l'étranger*. Hors Collection ; Maradan, I., Dugast, S. et Gozi, S. (2017). *Ils ont fait Erasmus. 30 portraits, 30 ans de découvertes et d'échanges*. Paris, La Martinière.

6 L'avant/après est bien aussi la dimension qui structure les vidéos proposées par « l'agent d'avenir 318 » dans les documents réalisés pour le compte de l'agence Ersamus (cf. <https://www.generation-erasmus.fr/creation/lagent-davenir-318-1ere-webserie-erasmus/>).

celle-ci. On remarque ainsi que la « cible » privilégiée des programmes d'échanges sont *les jeunes* et que, par conséquent, ils deviennent les principaux pourvoyeurs de discours sur l'expérience de mobilité, adressés le plus souvent à d'autres étudiants, des « presque » pairs, dans des formats suggérés ou prescrits par des autorités administratives, enseignantes, institutionnelles. S'agit-il d'un hasard ? Je ne le pense pas.

Lors de l'analyse du corpus, j'ai remarqué la récurrence de l'expression « c'est la première fois que » (*hajimete*/初めて) (cf. ci-dessus section 7.2.1, « Une variété de premières fois ») mais je n'ai alors sans doute pas saisi que cette expression devait être mise en relation non pas seulement avec le fait qu'elle renvoyait à l'expérience d'une chose nouvelle dans le cadre du séjour à l'étranger mais avec une prise de conscience soudaine qu'on est en train de réaliser quelque chose de nouveau qui ne l'avait jamais été jusque-là. Cette capacité à se regarder agir dans l'espace autre ne vaut pas non plus que pour l'action elle-même. Elle signifie plutôt que le cours du temps est désormais ordonné de manière irrémédiable – il y a un avant, un après des événements –, que les éléments qui constituent la société arrivent donc aussi dans un certain ordre. C'est une capacité réflexive à les identifier dans la sphère sociale, avec une certaine acuité. L'expérience de mobilité devient alors l'équivalent d'une prise de conscience de l'existence de fils multiples qui relient à un ensemble plus vaste, où on croit reconnaître des semblables, des pairs, des aînés. On a mûri…

Il y a une dimension collective sous-jacente à cette prise de conscience. Les premières fois ne sont intéressantes à signaler dans les restitutions que parce qu'elles servent de marques et de preuves sur le chemin d'une transformation de celui qui les note en un acteur social à part entière : elles ont pour fonction de l'intégrer à la société (qu'on lui attribue ou bien à laquelle il reconnaît être « attaché ») qui lui a permis de faire une expérience à l'étranger. Elles doivent être mises en relation avec toutes les « épreuves » diverses subies pendant le même temps, du séjour, qui décrites comme surmontées (avec l'aide d'adjuvants), attestent de la même manière de la réalisation d'une transformation.

Plusieurs chercheurs (Murphy-Lejeune, 2000 ; Anquetil, 2006 ; Wallenhorst, 2008 ; Erlich, 2013, par exemple) ont déjà noté que la mobilité à l'étranger s'apparentait au passage du statut de jeune à celui d'adulte, à un rite de passage. L'assimilation de la première aux seconds ne semble pas devoir être remise en question avec les notions de *rite* et de

rituel qu'on peut rencontrer[7] : l'un et l'autre « ne peuvent que difficilement être dissociés des mythes et des croyances sociales d'un groupe particulier ou plus large », ni « être dissociées de l'ordre du symbolique » : ils « sont associés à des mutations corporelles, à des transformations dans l'ordre du corps plus ou moins caractéristiques et profondes […] fréquemment tributaires de lieux de passages, de zones de transit, de changement d'espace » (Gleyse et Valette, 1999, p. 2).

Cependant, le lien avec la mise en mots n'est abordé rapidement que par M. Anquetil (2006, p. 264). Il me semble qu'il y a là encore matière à exploration (Pungier, 2016) : comment le récit d'expérience de mobilité est-il construit de la période d'avant le départ à celle du retour pour que le « passage » soit validé par ceux qui font société au moment où les étudiants vivent ce moment particulier dans leur vie ? Comment les trois moments d'un rite de passage tels que Van Gennep ([1909] 1981) les a proposés, « rites de séparation », « rites de marge » et « rites d'agrégation » (p. 14) ou bien les trois « stades » de Turner, préliminaire, liminaire, postliminaire[8], requalifiés en « phases » traditionnelles par de la Soudière (2000, p. 7) s'y expriment-ils ?

Tout ce qui précède mène insensiblement à se poser la question de la relation du phénomène mobilitaire avec le pouvoir (Pungier, 2017f) (pas seulement celui du politique), et celle de la manifestation de violences symboliques. Oui, dans la recherche concernant le *champ de la mobilité*, on doit se poser cette question, comme A. Gohard-Radenkovic, par exemple, a déjà commencé à le faire en s'intéressant, entre autres[9], à l'existence du *versant immobilitaire de la mobilité*[10] ou en relevant l'existence « [de]

---

7 On comprend mieux, me semble-t-il, d'ailleurs ainsi la tolérance accordée par les institutions à la qualité linguistique et rédactionnelle des récits d'expérience de mobilité recueillis par elles : ce ne sont pas des qualités nécessaires à l'accomplissement de la fonction pour laquelle ils sont remis.

8 Ou *préliminal, liminal, postliminal.*

9 Cf. aussi par exemple Anquetil, Derivry et Gohard-Radenkovic (2017).

10 Gohard-Radenkovic, A. et Veillette, J. (dir.) (2015, 2016). *Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs. Cahiers internationaux de sociolinguistique*, vol. 8 et 9 ; Gohard-Radenkovic, A. (2017a). « Standardizing Competences and the Ideology of Assessment: On Dissociated Knowledge and Dispossessed Actors in EU Language Education Policy », *Critical Multilingualism Studies*, n° 5.1, cms.arizona.edu ; Gohard-Radenkovic, A. (dir.) (2017b). *Mobilités internationales : brain gain, brain drain ? Évolution des situations et des conceptions. Journal of International Mobility*, vol. 5, n° 1 : <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2017-1.htm>, et correspondance « courrielle » privée.

pertes considérables de savoirs et de savoir-faire, un “brain waste” […] allant au-delà de l’opposition traditionnelle de “brain drain” *vs* “brain gain” » (Gohard-Radenkovic, 2017b, p. 168)[11]. Comme je l’ai déjà noté précédemment, l’injonction à la mobilité « bougez, il en restera toujours quelque chose » (Castellotti et Huver, 2012) n’est pas propre à la sphère européenne, en particulier dans ses attendus économiques, mais il n’est pas sûr qu’elle s’appuie toujours sur l’activation, auprès des acteurs, des mêmes types de profits à retirer, pour soi, dans l’expérience mobilitaire (Pungier, 2017f). Ainsi, le charme du cosmopolitisme (Cicchelli, 2008, 2012), celui de la maîtrise d’une « compétence interculturelle » ne semblent pas vraiment trouver d’écho dans l’archipel (cf. ci-dessus « le natif du Japon »). L’*ibunka-rikai* (異文化理解) est plutôt là, semble-t-il, pour renforcer l’appartenance nationale[12].

Mais, au-delà de la question du *désir* qui, dans le cas de l’*akogare*, n’est pas individuel mais collectif et saisi personnellement, dans quel(s) but(s) et pour quelles raisons devrait-on partir étudier à l’étranger dans le cadre d’échanges universitaires (Rochex, 1995 ; Bézille et Courtois, 2006) ? Serait-ce pour des apprentissages formels ? Ceux-là, extrêmement divers, sont l’apanage des spécialistes et les profanes, sauf peut-être en ce qui concerne les apprentissages linguistiques, ne peuvent pas en dire grand-chose. C’est donc sur les apprentissages informels/non formels (Brougère et Bézille, 2007), auxquels se trouvent rattachés d’office les apprentissages « interculturels », que se manifestent les intérêts des acteurs comme l’État, les universités, les enseignants et les signes de leur puissance. Ainsi, pas plus que les bourses Erasmus ne sont attribuées « gratuitement », Tobitate Japan ne finance gracieusement et à perte les projets des uns ou des

---

11 Gohard-Radenkovic, A. (2017b). « Contre-point. Quand la toute-mobilité peut devenir l’immobilisation des acteurs de la mobilité… et quand sociétés d’accueil et de départ produisent du “brain waste” », dans A. Gohard-Radenkovic (dir.). *Mobilités internationales : brain gain, brain drain ? Évolution des situations et des conceptions*, *JIM*, vol. 5, n° 1, pp. 157–176.

12 On regardera avec intérêt la page du site « Tobitate Japan » (<https://www.tobitate.mext.go.jp>), qui s’ouvre actuellement sur une version modernisée d’une chanson traditionnelle japonaise, connue d’une grande majorité de Japonais, « Furusato », chantée dans toutes les langues des pays où se trouvent partis les étudiants en séjour de mobilité. Les uns après les autres, ils se demandent quand ils reverront leur cher « pays natal »… ce qui est la traduction du mot « furusato ». Le message impulsé par le gouvernement japonais est on ne peut plus clair : « on vous attend ! ».

autres : il entend en réalité se saisir[13] de toutes les expériences mobilitaires (*Erlebnis*) effectuées comme autant de retours sur investissement pour garantir la perpétuation dans l'avenir d'un statut de grande puissance au Japon (esprit d'entreprise, inventivité, capacité au leadership, création et entretien d'un réseau, etc.). C'est autour de l'appropriation de l'expérience informelle, qui se vit sur le temps non contraint du séjour, ce qui *a priori* pouvait être considéré jusque-là comme un bien personnel, que se construit en réalité la mobilité encadrée.

Mais, en quoi tout ceci concerne-t-il la didactique ?

Il n'est pas très curieux, lorsqu'on s'engage dans les zones frontières des disciplines que cette remarque m'ait déjà été faite. Pourtant, si l'on veut bien considérer l'étudiant qui s'aventure dans une expérience de mobilité entre Japon et France comme *un alter* à part entière, comment ignorer, en tant que conceptrice ou qu'accompagnatrice de cette formation, le contexte sociétal dans lequel il entreprend cette démarche ? Je me rappelle la remarque de Muriel Molinié tout au début de la coopération avec l'UPO estimant que parler de *Séminaire de langue et de culture*, c'était créer du « sur-mesure », et non pas faire du « prêt-à-porter » mobilitaire. Par ailleurs, les réflexions de V. Castellotti *Pour une didactique de l'appropriation* (2017) m'ont amenée à penser qu'elles croisaient celles de H. Hosokawa sur la « pratique-recherche » (2007, 2008, 2010). Ces deux didacticiens, me semble-t-il, encouragent à la micro-didactique. Ils dessinent en creux le portrait d'un praticien-chercheur qui, accompagnant ceux qu'il rencontre dans et hors des murs de sa classe à être dans sa discipline et au monde, est aussi à leur service. Il n'y a plus d'apprenant, déclare V. Castellotti, seulement des personnes (Castellotti, 2017, p. 72, note 1).

L'expérience de mobilité académique courte doit-elle se limiter à encadrer un voyage touristique en France, à entériner la réussite de la phase liminaire du passage à l'âge adulte ? Je réponds par la négative. Dans le champ de la didactique des langues et des cultures, il est nécessaire de la penser comme *formation* (Bézille et Courtois, 2006). Il me faut continuer à être à l'écoute des désirs d'ailleurs des étudiants, à créer du sur-mesure mobilitaire, à essayer de faire qu'ils en soient des protagonistes éclairés et non des pantins manipulés, à ouvrir des fenêtres de rencontres insoupçonnées dans cet espace-temps au-delà des artifices du voyage en

[13] Dans le sens de « faire main basse sur ».

France ou à l'étranger, et à donner à ceux qui partent matière à travailler et à être travaillés par *leur expérience de mobilité* bien après que celle-ci ait eu lieu. Oui, *l'expérience* est ce qui mérite d'être toujours réfléchi et reconsidéré, en particulier à la lumière de la *créativité*. Tout un programme de recherche en sorte…

BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (2005). « Pour un humanisme du divers », *VST – Vie sociale et traitements*, vol. 87, n°3, pp. 34–41.

Abdallah-Pretceille M. (2011). « De l'interculturel à l'humanisme du divers », dans M.-J. Barbot et F. Dervin (dir.), Rencontres interculturelles et formation. *Éducation permanente*, n° 186, pp. 17–20.

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (dir.) (1999). *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abric, J.-C. ([1994] 2008). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Psychologie sociale ».

Achard, P. (1994). « L'écriture intermédiaire », *Communications*, n° 58, pp. 149–156 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1994_num_58_1_1886>.

Achard, P. (1995). « Formation discursive, dialogisme et sociologie », *Langages*, vol. 29, n° 117, pp. 82–95 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1995_num_29_117_1707>.

Adalian, P. (2002). « Un fait hors de l'ordinaire », *Socio-anthropologie*, n° 12 : <http://socio-anthropologie.revues.org/index147.html>.

Adam, J.-M. (2001a). *Les textes types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue. Des réponses originales à l'analyse des textes : la reconnaissance des séquences.* Paris : Nathan Université.

Adam, J.-M. (2001b). « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? », *Langages*, vol. 35, n° 141, pp. 10–27.

Adam, J.-M. (2002). « Récit », dans P. Charaudeau et D. Maingueneau (dir.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil, pp. 484–487.

Adam, J.-M. (2005). « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion "dépassée" ? », *Recherches*, n° 42, pp. 11–23.

Adam, J.-M. (2006). « Texte, contexte et discours en questions », *Pratiques*, n° 129–130, pp. 21–34.

Affergan, F. (2006). « Altérité », dans S. Mesure et P. Savidan (dir.) (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 22–24.

Agawa, N. (2011). « Internationalisation de l'enseignement supérieur au Japon : enjeux et évolutions », *Repères*, n° 10. Campus France. Document 6 pages : <http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/repere/fr/reperes_10_fr.pdf>.

Agulhon, C. et Xavier de Brito, A. (2009). « Les étudiants étrangers : des migrants comme les autres ? », dans C. Agulhon et A. Xavier de Brito (dir.), *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

Alao, G., Derivry-Plard, M., Suzuki, E. et Yun-Roger, S. (2012). *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Alexandre, D., Frédéric, M., Parent, S. et Touret, M. (dir.) (2004). *Que se passe-t-il ? Événements, sciences humaines et littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Alexandre, D. (2004). « Introduction », dans D. Alexandre, M. Frédéric, S. Parent et M. Touret (dir.), *Que se passe-t-il ? Événements, sciences humaines et littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 13–16.

Alpe, Y. *et al.* (2007). *Lexique de sociologie*. 2e édition. Paris : Dalloz.

Altinbuken, B. (2010). « Écriture fragmentaire dans les carnets de voyage », *Association Française de Sémiotique*, *Blog Archive*. Document 7 pages [non consultable en ligne].

Alvir, S. (2010). « Photo-mise en lumière-graphie-de l'écriture de la ville Quand le résident étranger devient l'opérateur de ses propres images : la photographie comme récit des parcours urbains », dans A. Gohard-Radenkovic et D. Acklin Muji (dir.), *Entre médias et médiations : mises en scène du rapport à l'altérité*. Paris : L'Harmattan, pp. 187–203.

Alvir, S. (2013). *Quelles dynamiques spatiales et sociolangagières dans l'appropriation des espaces urbains par les résidents étrangers à Lausanne ? Quand la photographie donne à voir les indices de cette appropriation*. Thèse de doctorat sous la direction d'Aline Gohard-Radenkovic, Université de Fribourg, Suisse : <http://doc.rero.ch/record/210346/files/AlvirS.pdf>.

Amirou, R. (1995). *Imaginaire touristique et sociabilités du voyage*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Le Sociologue » : <http://classiques.uqac.ca/contemporains/amirou_rachid/imaginaire_tour_sociabilites/imaginaire_tour_sociabilites.pdf>.

Amirou, R. (2000a). *Imaginaire du tourisme culturel*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « La Politique éclatée ».

Amirou, R. (2000b). « L'impossible vacance : jeu social, jeu sociétal », dans R. Amirou et P. Bachimon, *Le tourisme local. Une culture de l'exotisme*. Paris : L'Harmattan, pp. 15–28.

Amirou, R. (2000c). « L'imaginaire du tourisme culturel », dans R. Amirou et P. Bachimon, *Le tourisme local. Une culture de l'exotisme*. Paris : L'Harmattan, pp. 61–70.

Amirou, R. (2008). « "Le Paradis, c'est les autres". Isolat relationnel et expérience du paradis : une entrée par le tourisme », *Journal of Urban Research*, n° 4. Document 13 pages : <http://articulo.revues.org/179#text>.

Amirou, R. (2012). *L'imaginaire touristique*. Paris : CNRS Éditions.

Amirou, R. et Bachimon, P. (2000). *Le tourisme local. Une culture de l'exotisme*. Paris : L'Harmattan.

Anderson, B. ([1983] 1996). *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine du nationalisme*. Paris : La Découverte, coll. « Poches ».

Anderson, P. (2011). « Amour des langues/amour de la langue L'amour des langues », Séminaire international, 3 et 4 octobre 2011. Besançon : IUFM de Franche-Comté. Document non paginé : <http://www.fcomte.iufm.fr/recherche/publications/seminaire_international/octobre_2011_amour_langues/texte_Anderson.pdf>.

Angermüller, J. (2006). « L'analyse des textes à la croisée de diverses traditions méthodologiques : les approches qualitatives et quasi qualitatives », dans P. Paillé (dir.), *Méthodologie qualitative : postures de recherche et variables de terrain*. Paris : Armand Colin, pp. 225–236.

Angermüller, J. (2007). « L'analyse du discours en Europe », dans S. Bonnafous et M. Temmar (dir.), *L'analyse du discours en sciences humaines.* Paris : Ophrys, pp. 9–23.

Angermuller, J., Jeanpierre L. et Ollivier-Yaniv C. (2008). « Analyser les pratiques discursives en sciences sociales », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 97: <http://bms.revues.org/index334.html>.

Anquetil, M. (2004). « Les compétences intercultrelles sont-elles des savoir-être ? », dans G. Zarate et A. Gohard-Radenkovic (dir.), *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier, coll. « Les Cahiers du CIEP », pp. 77–93.

Anquetil, M. (2006). *Mobilités Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales ».

Anquetil, M. (2011). « Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade », dans J.-M. Robert (dir.), *Le public Erasmus : stratégies d'enseignement et d'appropriation de la langue du pays d'accueil*. *Études de linguistique appliquée*, vol. 162, n° 2, pp. 189–206.

Anquetil, M. (2012). « La préparation linguistico-culturelle des étudiants Erasmus au départ pour la France : pour un projet d'interdidacticité franco-italienne », *Le français dans le contexte plurilingue des Centres Linguistiques Universitaires italiens*. *DORIF*, n° 1, juillet : <http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?id=9>.

Anquetil, M. (2013). « Pour une approche contextualisée du français dans le monde : intégrer les approches actionnelles et les approches portfolio », dans E. Huver et A. Ljalikova (dir.), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures*. *Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° 53, pp. 80–90.

Anquetil, M. et Molinié, M. (2008). « L'expérience Erasmus au miroir de la réflexivité : penser et construire les acteurs sociaux », dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 83–86.

Anquetil, M., Derivry, M. et Gohard-Radenkovic, A. (2017). « En finir avec le *Je* contraint et réifié dans l'objet PEL : pour une didactique de la biographie langagière comme *processus* relationnel », *Revue TDFLE*, n° 70 : <http://www.revue-tdfle.fr/revue_publi.id_publi-35.html>.

Antelmi, D. (2010). « Viaggiatori e testi : identità discorsive », *Guide turistiche. Spazi, percorsi, sguardi*. Associazione italiana di studi semiotici, vol. 4, n° 6, pp. 36–41.

Argod, P. (2006). « Éduquer à l'interculturel : de la diversité culturelle à l'anthropologie », *Argos*, n° 41, pp. 35–42.

Argod, P. (2009). *Le carnet de voyage : approches historique et sémiologique*. Thèse de doctorat, Bordeaux III.

Argod, P. (2010). « Le carnet de voyage au regard de la sémiologie de l'image », *Argos*, n° 46–47, pp. 72–77.

Argod, P. (2014a). *L'art du carnet de voyage*. Paris : Gallimard.

Argod, P. (2014b). « Le carnet de voyage-reportage », *Journal of international Mobility 2 : Moving for Education, Training and Research*. Berne : Peter Lang, pp. 25–43.

Asai, M., Inomata, N. et Pungier, M.-F. (dir.) (2013). *Un abécédaire francophile. 26 mots à voir, à lire, à rêver*… Sakai : OMUP/Université préfectorale d'Osaka.

Asai, M., Inomata, N. et Pungier, M.-F. (dir.) (2014). *On dit/on fait… j'ai dit, j'ai fait !* Sakai : OMUP/Université préfectorale d'Osaka.

Asai, M., Inomata, N. et Pungier, M.-F. (dir.) (2015). *10 ans d'échanges, et moi, et moi, et moi ! 10 ans d'échanges, et toi ? et toi ? et toi ?* Sakai : OMUP/Université préfectorale d'Osaka.

Asai, M., Inomata, N. et Pungier, M.-F. (dir.) (2017). *Lettres à Madame A. et autres épistoles autour d'un voyage en France*. Sakai : OMUP/Université préfectorale d'Osaka.

Ashikaga, M. (2003). « A Historical Sketch of Overseas Study of the Japanese People », *Journal of Kyushu*, University of Health and Welfare (九州保健福祉大学研究紀要), n° 4, pp. 41–49.

Audras, I. et Chanier, T. (2008). « Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne », dans E. Nissen et F. Blin (dir.), *Sélection d'articles du colloque international Epal « Échanger pour apprendre en ligne : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus »*, *Alsic*, vol. 11, n° 1, pp. 175–204.

Augé, M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*. Paris : Seuil, coll. « La librairie du XXIe siècle ».

Augé, M. (1997). *L'impossible voyage. Le tourisme et ses images*. Paris : Payot et Rivages.

Augé, M. (1999). « Voyage et ethnographie. La vie comme récit », *L'Homme*, vol. 39, n° 151, pp. 11–19 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1999_num_39_151_453617>.

Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*. Fernelmont : E.M.E., coll. « Proximités ».

Badiu, I. (2002). « Enjeux théoriques dans l'étude des journaux intimes du XXe siècle », *Arches Association Roumaine des Chercheurs Francophones en Sciences Humaines*, n° 4. Document 10 pages : <www.arches.ro/revue/no04/no4art03.htm>.

Badiu, I. (2008). « Réflexions sur le fragment dans l'écriture diariste et sur sa littérarité », *Le fragmentaire. Alkemie*, *Revue semestrielle de littérature et philosophie*, n° 2, novembre, Timişoara : Editura Bastion, pp. 98–105.

Baetens, J. (2007). « La littérature de voyage aujourd'hui : recueil, fonction conative, narrateur générique », *Romaneske*, n° 2, pp. 6–8.

Bailey, K. M. (2001). « What my EFL students taught me », *The PAC Journal*, n° 1, pp. 7–31.

Bailey, K. M. et Nunan, D. (dir.) (1996). *Voices from the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Balandier, G. (1983). « Essai d'identification du quotidien », *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 74, janvier-juin, pp. 5–12.

Ballatore, M. (2005). « Parcours d'études et expériences de mobilité. Une comparaison France/Italie/Angleterre », *Jeunes et Sociétés. 2es rencontres – Marseille, octobre 2005*. Document 12 pages : <http://www.jeunes-et-societes.com/public/archives/2005/BALLATORE.pdf>.

Ballatore, M. (2007). *L'expérience de mobilité des étudiants ERASMUS : les usages inégalitaires d'un programme d'« échange » : une comparaison Angleterre/France/Italie*. Thèse, Université Aix-Marseille I et Università degli Studi di Torino.

Ballatore, M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Éducation et société ».

Ballatore, M. (2011). « Échanges internationaux en Europe et apprentissages », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors série n° 3, pp. 149–166.

Ballatore, M. (2017). « La mobilité dans l'enseignement. Bilan et perspective dans un contexte de marchandisation de l'éducation en Europe », dans C. Nafti-Malherbe et M. Palme (dir.), *La marchandisation de l'éducation. Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, vol. 27, n° 1, pp. 49–68.

Ballatore, M. et Blöss, T. (2008). « L'autre réalité du programme Erasmus : affinité sélective entre établissements et reproduction sociale des étudiants », *Formation emploi*, n° 103, juillet-septembre, pp. 57–74 : <http://formationemploi.revues.org/2478>.

Balleux, A. (2007). « Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données », dans *Actes du colloque « Bilan et prospectives de la recherche qualitative »*, *Recherches qualitatives*, hors série n° 3, Association pour la Recherche Qualitative, pp. 396–423 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Balleux-FINAL2.pdf>.

Banon-Schirman, P. et Cartron-Makardidjian, C. (2006). « Un outil controversé d'une standardisation européenne : *le Portfolio des langues* », dans E. Piccardo (dir.), *La richesse de la diversité : recherches et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*, *Synergies*, n° 1, pp. 110–117.

Barbot, M.-J. (2005). « Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants », *Glottopol*, vol. 6, pp. 183–194 : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

Barbot, M.-J. (2010a). « Six critères pour une modélisation de dispositifs de formation interculturelle », *Synergies. Pays riverains de la Baltique*, n° 7, pp. 13–23.

Barbot, M.-J. (2010b). « Voyages de formation interculturelle et étonnements », *Le Journal des psychologues*, n° 278, pp. 44–48.

Barbot, M.-J. et Dervin, F. (2011). « L'interculturel en formation, un concept à renouveler », dans M.-J. Barbot et F. Dervin (dir.), *Rencontres interculturelles et formation. Revue d'éducation permanente*, n° 186, pp. 5–16.

Bardin, L. ([1977] 2009). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige Manuels ».

Baribeau, C. (2005). « Le journal de bord du chercheur », *Recherches qualitatives*, hors série n° 2, Actes du colloque l'instrumentation dans la collecte des données, UQTR, 26 novembre 2004. Association pour la Recherche Qualitative, pp. 98–114.

Barthélémy F. et Groux, D. (dir.) (2016). *Quarante ans d'interculturel en France. Hommage à Louis Porcher. Revue française d'Éducation comparée*, n°14. Paris : L'Harmattan.

Barthes, R. (1966). « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, n° 8, pp. 1–27 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1966_num_8_1_1113>.

Baudouin, J.-M. (2004). « Genres de texte et activité : le cas de l'autobiographie », Colloque de pragmatique de Genève n° 9, Colloque Charles Bally, Veysonnaz, Suisse (26 mai 2004). *Cahiers de Linguistique française*, n° 2, pp. 391–411.

Baudouin, J.-M. (2009). « L'autobiographie à l'épreuve du texte, la formation comme exotopie », dans D. Bachelart et G. Pineau (dir.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 97–108.

Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique*. Berne : Peter Lang.

Bauman, Z. (1996). « From Pilgrim to Tourist – or a Short History of Identity », dans S. Hall et P. du Gay (dir.), *Questions of Cultural Identity*. London : Sage, pp. 18–36.

Bauman, Z. ([2002] 2005). *La société assiégée*. Paris : Hachette Littératures, coll. « Pluriel ».

Bauman, Z. (2010). *Identité*. Paris : L'Herne, coll. « Carnets ».

Bauman, Z. ([2005] 2013). *La vie liquide*. Paris : Arthème-Fayard, coll. « Pluriel ».

Beacco, J.-C. (2005). *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Beacco, J.-C. et Byram, M. (2003). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Version intégrale, projet 1 (rév)*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Beck, U. (2004 [2006]). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?* Paris : Alto/Aubier.

Befu, H. (2001). *Hegemony of Homogeneity. An Anthropological Analysis of* Nihonjinron. Melbourne : Trans Pacific Press.

Bégout, B. (2010). *La découverte du quotidien*. Paris : Allia.

Benachour, N. (2008). « Voyage et écriture : penser la littérature autrement », *Synergies Algérie*, n° 3, pp. 201–209.

Bennett, M. J. (2009). « Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning : A Conceptual Introduction to the IJIE Special Issue », *State of The Art Research On Intercultural Learning In Study Abroad*, vol. 1, pp. 1–18.

Bensa, A. (2006). *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique.* Toulouse : Anacharsis, coll. « Essais ».

Bensa, A. et Fassin, E. (2002). « Les sciences sociales face à l'événement », *Terrain. Qu'est-ce qu'un événement ?* n° 38 : <http://terrain.revues.org/1888>.

Berchoud, M.-J. (2002). « Le « journal d'apprentissage » : analyse et résultats d'une pratique de formation de futurs enseignants », *Recherche et Formation*, n° 39, pp. 143–158.

Berchoud, M. (dir.) avec Rui, B. et Mallet, C. (2013). *L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales ».

Bergan, S. et Restoueix, J.-P. (dir.) (2009). *Dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Berger, C. (2012). « Journaux d'ethnographes, l'écriture de « l'autre », dans A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot et P. Stalder (dir.) (2012), *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales », pp. 17–48.

Berger, P. et Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Berger, E. et Paillé, P. (2011). « Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : de l'im-plication à l'ex-plication », *Les défis de l'écriture en recherche qualitative. Recherches qualitatives*, hors série n° 11, Association pour la Recherche Qualitative, pp. 68–90 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-berger_Paille.pdf>.

Bernard J.-P. A. (2001). *Les Deux Paris. Les représentations de Paris dans la seconde moitié du XIXe siècle*. Seyssel : Champ Vallon, coll. « Époques ».

Bernié, J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? » *Revue française de pédagogie*, n° 141, pp. 77–88.

Bernié, J.-P. (sans date). « La conception socio-historique du contexte, un outil pour revoir la question des genres scolaires », dans J.-P. Bernié et M. Brossard, *Faut-il jeter les « genres » scolaires ? Apports de la théorie socio-historique à la recherche sur les apprentissages*. Colloque « Défendre et transformer l'École pour tous », Marseille, 3–4–5 octobre 1997. CD-ROM édité par l'IUFM d'Aix-Marseille. Document accessible sur : <http://www.r-lecole.fr/AncienSite/johs/bernie.PDF>.

Bernier, B. (1998). « Présentation. Le Japon, la modernité et l'anthropologie », *Culture et modernité au Japon. Anthropologie et Sociétés*, vol. 22, n° 3, pp. 5–12.

Bernier, B. (2009). *Le Japon au travail*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, coll. « Sociétés et cultures de l'Asie ».

Berque, A. (1982). *Vivre l'espace au Japon*. Paris : Presses universitaires de France.

Bertaux, D. ([1997, 2005] 2006). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin, coll. « Sociologie. Série L'enquête et ses méthodes ».

Bertrand, O. (dir.) (2005). *Diversités culturelles et apprentissages du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique.

Bertucci, M.-M. (2008). « Chronique de linguistique. Le récit de vie, outil heuristique de la connaissance des identités plurilingues dans des situations d'exil ou de migration », *Le Français aujourd'hui*, vol. 161, n° 2, pp. 107–112.

Berty, V. (2001). *Littérature et voyage. Un essai de typologie narrative des récits de voyage français au XIXe siècle*. Paris : L'Harmattan.

Bessin, M. (2009). « Parcours de vie et temporalités biographiques : quelques éléments de problématique », *Informations sociales*, vol. 156, n° 6, pp. 12–21 : <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-6-page-12.htm>.

Bézille, H. et Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Lyon : Chronique Sociale.

Billaud, S. (2007). « Mises au point sur les mobilités européennes », dans F. Dervin et E. Suomela-Salmi (dir.), *Academic Mobility. Blending Perspectives/Mobilité académique. Perspectives croisées. Conference Proceedings*. Publications du Département d'Études Françaises 9. Université de Turku, pp. 21–33.

Billiez, J. et Millet, A. (2001). « Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques », dans D. Moore. (dir.), *Les représentations des langues et*

de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes. Paris : Didier, coll. « Crédif-Essais », pp. 31–49.

Bishop, M.-F. (2006a). « Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire », dans M.-F. Bishop et M.-C. Penloup (dir.), *L'écriture de soi et l'école*. *Repères*, n° 34, INRP, pp. 21–40.

Bishop, M.-F. (2006b). « Chronique "didactique". La didactique de l'écriture et la question du sujet », *Le Français aujourd'hui*, n° 155, Paris : Armand Colin, pp. 97–103.

Bishop, M.-F. (2010). *« Racontez vos vacances… » Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882–2002)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Bishop, M.-F. et Cadet, L. (2007). « Les écritures réflexives en formation élémentaire et professionnelle constituent-elles un genre ? », *Les Cahiers Théodile*, n° 7, Villeneuve-d'Ascq : Université Charles de Gaulle-Lille 3, pp. 7–32.

Bishop, M.-F., Penloup, M.-C. (2006). « L'écriture de soi et l'école, une relation singulière », dans M.-F. Bishop et M.-C. Penloup, (dir.), L'écriture de soi et l'école. *Repères*, 34, INRP, pp. 5–11.

Bizien, C. (2005). *Questions autour de la notion de traces en archéologie*. Document 13 pages : <http://www.psydire.com/FR/Div/20050708_ARTCHEOLOGIE_Questions&001autour&001de&001la&001trace&001en&001arch&007ologie_C&001Bizien&001Arch&007ologue.pdf>.

Blais, M. et Martineau, S. (2006). « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, vol. 26. Association pour la Recherche Qualitative, pp. 1–18 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero26(2)/blais_et_martineau_final2.pdf>.

Blanchet, P. (2007). « L'approche interculturelle comme principe didactique et pédagogique structurant dans l'enseignement/apprentissage de la pluralité linguistique », dans O. M. Díaz et Ph. Blanchet (dir.), *Pluralité linguistique et approches interculturelles*. *Synergies Chili*, n° 3, pp. 21–27 : <http://gerflint.fr/Base/chili3/blanchet.pdf>.

Blanchet, P. et Chardenet, P. (dir.) (2011). *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie.

Blanchet, P. et Coste, D. (dir.) (2010a). *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité » : pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan.

Blanchet, P. et Coste, D. (2010b). « Sur quelques parcours de la notion d'“interculturalité”. Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle », dans P. Blanchet et D. Coste (dir.), *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : L'Harmattan, pp. 7–27.

Blanchet, P. et Francard, M. ([2003] 2004). « Identités culturelles », dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin, pp. 155–161.

Blanchet, P., Moore, D. et Asselah Rahal, S. (dir.) (2009). *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie.

Bloch, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin.

Boisset, E. et Corno, P. (dir.) (2006). *Que m'arrive-t-il ? Littérature et événement.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Interférences ».

Boisset, E. (2006). « Aperçu historique sur le mot événement », dans E. Boisset et P. Corno (dir.), *Que m'arrive-t-il ? Littérature et événement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, coll. « Interférences », pp. 17–30.

Bonerandi, E. (2004). « De la mobilité en géographie », *Géoconfluences* (23 novembre 2004). Document non paginé : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/transv/Mobil/MobilScient.htm>.

Bonnafous, S. et Temmar, M. (2007). *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Paris : Ophrys, coll. « Les chemins du discours ».

Bonnet A. (auteur du rapport) (2012). *La mobilité étudiante Erasmus. Apports et limites des études existantes*. Centre international d'études pédagogiques, Département langues et mobilité, Centre de ressources et d'ingénierie documentaire : <http://www.europe-education-formation.fr/docs/mobilite-Erasmus-CIEP.pdf>.

Bonoli, L. (2008). *Lire les cultures. La connaissance de l'altérité culturelle à travers les textes.* Paris : Kimé.

Bonoli, L. (2012). « “Que peut-on savoir du formé pour le former ?” Pour une épistémologie de la situation d'enseignement en contexte interculturel », dans M. Debono et C. Goï (dir.) (2012). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Fernelmont : EME, coll. « Proximités », pp. 29–51.

Boré, C. (2007). « Corpus et genres scolaires : affinités, difficultés », *Le Français aujourd'hui*, vol. 159, n° 4, pp. 19–28.

Bornand, S. et Leguy, C. (2013). *Anthropologie des pratiques langagières.* Paris : Armand Colin, coll. « U. Sciences humaines et sociales ».

Boudon. R. (dir.) (1992). *Traité de Sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.

Bouissou, J.-M. (1997). « Introduction. Prêt-à-penser, bon à tout faire », dans J.-M. Bouissou (dir.), *L'envers du consensus. Les conflits et leur gestion dans le Japon contemporain*. Paris : Presses de Sciences Po, pp. 15–33.

Bourdeilh, E. (2010). *L'expérience du voyageur esthète et philosophe*. Mémoire de la maîtrise. Montréal : Université du Québec : <http://www.archipel.uqam.ca/3113/1/M11475.pdf>.

Bourdieu, P. (dir.) (1965). *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Bourdieu, P. (1977). « L'économie des échanges linguistiques », *Langue française*, n° 34, pp. 17–34.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement.* Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Bourdieu, P. (1986a). « Habitus, code et codification », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 64, pp. 40–44.

Bourdieu, P. (1986b). « L'illusion biographique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 62–63, pp. 69–72

Boursier, J.-Y. (2002). « La mémoire comme trace des possibles », *Socio-anthropologie*, n° 12 : <http://socio-anthropologie.revues.org/index145.html>.

Boyer, M. (1999). *Le tourisme de l'an 2000*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Brémaud, L., Breton, H., Eneau, J. et Pesce, S. (dir.) (2017). *Voyage, mobilité et formation de soi. Éducation permanente*, n° 211.

Brès, J. et Nowakowska A. (2005). « Dis-moi avec qui tu "dialogues", je te dirai qui tu es… De la pertinence de la notion de dialogisme pour l'analyse du discours », *Marges linguistiques*, n° 9, mai, pp. 137–153.

Bronckart, J.-P. (2006). « Contraintes et libertés textuelles », *Caplettra*, n° 40, pp. 9–28.

Brougère, G. (2012). « Pratiques touristiques et apprentissages », *Mondes du Tourisme. Varia*, n° 5, pp. 62–75

Brougère, G. et Bézille, H. (2007). « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 158, pp. 118–160.

Brougère, G. et Fabbiano, G. (dir.) (2014). *Apprentissages en situation touristique*. Paris : Septentrion, coll. « Éducation et didactiques ».

Brubaker C. (2006). *Student perceptions of self-identified cultural encounters during a short-term study abroad program*. Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of philosophy. Michigan State University.

Brubaker C. (2007). « Six Weeks in the Eifel : A Case for Culture Learning during Short-Term Study », *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, The American Association of Teachers of German, vol. 40, n° 2, pp. 118–123 : <http://www.jstor.org/stable/20479952>.

Brun, P. (2003). « Le récit de vie dans les sciences sociales », *Revue Quart Monde*. Dossier n° 188 : « L'écriture de la vie », novembre 2003. Document 3 pages : <http://www.revue-quartmonde.org/spip.php?article62>.

Bruner, J. ([2002] 2010) *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? Le récit au fondement de la culture et de l'identité*. Paris : Retz.

Buber, M. ([1969] 2006). *Je et Tu.* Paris : Aubier, coll. « Bibliothèque philosophique ».

Bucheton, D. (2003). « Du portfolio au dossier professionnel : éléments de réflexion », *Tréma :* <http://trema.revues.org/1380>.

Burnett, C. et Gardner, J. (2006). « The one less traveled by…: the experience of Chinese students in a UK University », dans M. Byra et A. Feng (dir.), *Living and studying abroad : research and Practice*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 64–91.

Burrick, D. (2010). « Une épistémologie du récit de vie », *Recherches qualitatives. Recherche qualitative et temporalités*, hors série n° 8, pp. 7–36 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Butor, M. (1972). « Le voyage et l'écriture », *Romantisme. Voyager doit être un travail sérieux*, n° 4–19 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/roman_0048-8593_1972_num_2_4_5399>.

Byram, M. (dir.) ([2003] 2005). *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, coll. « Politiques linguistiques ».

Byram, M. (2011). « La compétence interculturelle », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie, pp. 253–260.

Byram, M. et Feng, A. (dir.) (2006). *Living and studying abroad : research and practice*. Clevedon : Multilingual Matters.

Byram, M., Zarate G. et Neuner, G. (1997). *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Cadet, L. (2004). « Le journal d'apprentissage : un objet textuel hétérogène », dans J.-M. Adam, J.-B. Grize et M. Ali Bouacha (dir.), *Les textes et les discours : catégories descriptives*. Dijon : Éditions universitaires de Dijon, pp. 171–181.

Cadet, L. (2006). « Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? », *Écritures de soi*. *Recherches*, vol. 45, n° 2, pp. 163–185.

Cadet, L. (2007). « La genèse des "journaux de bord d'apprentissage" », *Le Français aujourd'hui*, n° 159, pp. 39–46.

Cadet, L. (2012). « Le journal de bord d'apprentissage, un adjuvant ou un obstacle à la construction professionnelle ? », dans A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot et P. Stalder. (dir.), *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales », pp. 197–232.

Caillet, L. (2006). « Introduction », *Ethnographies japonaises. Ateliers d'anthropologie*, n° 30, avril, pp. 9–34 : <http://ateliers.revues.org/71>.

Cain, A. (1994). « L'inconfort d'un "exil volontaire" », *Revue française de pédagogie*, vol. 108, pp. 39–44 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1254>.

Cain, A. et Zarate, G. (dir.) (2006). *L'entretien : ses apports à la didactique des langues*. Paris : Le Manuscrit, coll. « Manuscrit Université ».

Calabrese-Steimberg, L. (2010). « Esthétique et théorie du roman : la théorie dialogique du Bakhtine linguiste », *Slavica bruxellensia* : <http://slavica.revues.org/348>.

Camilleri, C. (dir.) ([1990] 2002). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France.

Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir.) (2000). *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.

Campion, P. (1999). « L'anthropologue comme écrivain », *Compte rendu de livres d'anthropologues. Archives de philosophie*, n° 62 : <http://pierre.campion2.free.fr/crarchives.html>.

Campion, P. (2000). « La notion de fiction dans l'anthropologie. Francis Affergan et la question de l'événement », Document 13 pages : <https://www.fabula.org/forum/colloque99/PDF/Campion.pdf>.

Candau, J. (2002). « Traces singulières, traces partagées ? », *Socio-anthropologie*, n° 12 : <http://socioanthropologie.revues.org/index149.html>.

Candelier, M. (2008). « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *L'Alsace au cœur du plurilinguisme. Les Cahiers de l'Acedle. Recherches en didactique des langues*, vol. 5, n° 1, pp. 65–90.

Candelier, M. et Di Pietro, J.-F. (2011). « Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie, pp. 261–273.

Carignan, N., Thésée, G. et Carr, P. R. (dir.) (2010). *Les faces cachées de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de cultures*. Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces interculturels ».

Castellotti, V., Coste, D. et Moore, D. ([2001] 2005). « Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissage », dans D. Moore (dir.), *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthode*. Paris : Didier, coll. « Crédif-Essais », pp. 101–131.

Castellotti, V. et Huver, E. (2012). « Mobilités et cicrulations académiques : dynamiques, catégorisations, évaluations. Ou : bougez, il en restera toujours quelque chose », *Le discours et la langue*, vol. 3.2, pp. 117–132.

Castellotti, V. et Moore, D. (2009). « Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imaginés et parcours imaginés », dans M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément pour une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : Université de Cergy-Pontoise. Centre de Recherche textes et francophonies, pp. 45–85.

Castellotti, V. et Moore, D. (2010). « Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire », *L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration, études et ressources*, n° 4. Document préparé pour le Forum politique « Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation – Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles », Genève, Suisse, 2–4 novembre 2010. Strasbourg : Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4-ValoriserCastellottiMoore_fr.pdf>.

Castellotti, V. et Moore, D. (2011). « La compétence plurilingue et pluriculturelle : genèse et évolutions d'une notion-concept », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie, pp. 241–252.

Castellotti, V. et Nishiyama J.-N. (dir.) (2011). *Contextualisations du CERC. Le cas de l'Asie du Sud-Est. Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° 50.

Caton, T. (2005). 「短期留学プログラムをめぐる利点の評価について(人文科学編)/Measuring the Benefits: Evaluating Short Study Abroad Programs.」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要』第37号,中村学園大学短期大学部家政経済科, pp 27–32.

Ceriani, G., Coëffé, V., Gay, J.-C., Knafou, R., Stock, M. et Violier, P. (2008). « Conditions géographiques de l'individu contemporain », *EspacesTemps.net* : <http//espacestemps.net/document4573.html>.

Céreq (Groupe de travail sur l'enseignement supérieur/GTES) (2009). *Approches de la mobilité étudiante*, n° 48, janvier : <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-48.pdf>.

Certeau de, M., Giard L. et Mayol, P. (1990). *L'invention du quotidien.* Tome 1 : *Arts de faire*. Paris : Gallimard, coll. « Folio Essais ».

Certeau de, M., Giard L. et Mayol, P. (1994). *L'invention du quotidien.* Tome 2 : *Habiter, cuisiner*. Paris : Gallimard, coll. « Folio Essais ».

Champion, F. (1988). « Maffesoli (Michel) Le Temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés de masse », *Archives des sciences sociales des religions*, vol. 66, n° 2, p. 301 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/assr_0335-5985_1988_num_66_2_2494_t1_0301_0000_1>.

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (dir.) (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Chateau, D. (2000). « Logique de la trace ou … l'art grec en question », dans D. Berthet (dir.) (2000). *Les traces et l'art en question*. Paris : L'Harmattan, pp. 13–30.

Chauvel, L. (2003). *Génération sociale et socialisation transitionnelle. Fluctuations cohortales et stratification sociale en France et aux États-Unis au XXe siècle*. Mémoire d'habilitation à diriger des recherches. Institut d'Études Politiques de Paris : <http://www.louischauvel.org/HDR151003defacrobat.pdf>.

Chauvier, E. (2011). *Anthropologie de l'ordinaire. Une conversion du regard*. Toulouse : Anarchasis.

Chevalier L. (2006). *Les représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE chez des enseignants japonais d'une université*. Mémoire de Master 2. Université de Franche-Comté.

Chevallard, Y. et Ladage, C. (2008). « La place du portfolio dans la conception et l'implémentation d'une organisation didactique : problèmes ouverts », *Communication au symposium « Éthique et usage des TICE en éducation » du colloque international « Efficacité et Équité en Éducation » (Rennes, 19, 20 et 21 novembre 2008)*. Document 13 pages : <http://yves.

chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/La_place_du_portfolio_dans_une_organisation_didactique.pdf>.

Christin, R. (2000). *L'imaginaire voyageur ou l'expérience exotique*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

Ciccarelli, A. (2004). « Les sociologies du quotidien et la mélancolie », *Sociétés*, vol. 86, n° 4, pp. 69–78 : <http://www.cairn.info/revue-societes-2004-4-page-69.htm#retournoteno16>.

Cicchelli, V. (2008). « Connaître les autres pour mieux se connaître : les séjours Erasmus, une *Bildung* contemporaine », dans F. Dervin et M. Byram (dir.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : L'Harmattan, pp. 139–162.

Cicchelli, V. (2010). « Les legs du voyage de formation à la Bildung cosmopolite », *Adolescences. Le Télémaque. Philosophie – Éducation – Société*, n° 38, Caen : Presses universitaires de Caen, pp. 57–69.

Cicchelli, V. (2012). *L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe*. Paris : Presses de Sciences Po.

Cicchelli, V. (2016). *Pluriel et commun. Sociologie d'un monde cosmopolite*. Paris : Presses de Sciences Po.

Cicurel, F. (2002). « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16 : <http://aile.revues.org/801>.

CIEP (2014). « Fiche documentaire Japon », *Fiche documentaire réalisée à l'occasion du Colloque international « L'éducation en Asie en 2014 : quels enjeux mondiaux ? »*, CIEP, 12–14 juin 2014 : <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/education-asie-2014-fiche-documentaire-japon.pdf>.

Cislaru, G. et Sitri, F. (2009). « Corpus de textes, textes en corpus », *Corpus*, n° 8, pp. 85–104.

Clénet, J. (2008). « Modèles et modélisations en recherches qualitatives, quelles conceptions ? Quelle(s) scientificité(s) ? » *Actes du colloque Recherche qualitative : discours théoriques et éléments contextuels : où et comment mettre en scène l'intégration. Recherches qualitatives*, hors série n° 6, Association pour la Recherche Qualitative, pp. 24–43 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_6.html>.

Close, C. (2011). « Erasmus, vecteur de citoyenneté européenne ? L'expérience d'étudiants belges francophones (2002–2005) », *Cahiers du Cevipol. Brussels Working Papers*. Université Libre de Bruxelles-Université d'Europe, pp. 12–29.

Cogez, G. (2004). *Les écrivains voyageurs au XXe siècle*. Paris : Points.

Coleman, J. A. (2013). « Researching whole people and whole lives », dans C. Kinginger (dir.), *Social and cultural Aspects of Language Learning in Study Abroad*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company/ Language Learning & Language Teaching, 37, pp. 17–44.

Colin, L. (2014). « Du bon usage des séjours à l'étranger pour les jeunes : une tension entre savoir de et savoir sur », *L'Éducation en exercice(s). Le Télémaque*, *45*. Caen : Presses universitaires de Caen.

Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Conseil de l'Europe (2009). *Dialogue interculturel sur les campus universitaires*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. Série « Enseignement supérieur du Conseil de l'Europe », n° 11.

Conseil de l'Europe et Goethe-Institut Japan (2002).『外国語教育II.外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment』朝日出版社.

Corcuff, P. (2007). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Armand Colin.

Coste, D., Moore, D et Zarate, G. ([1997] 2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. Parution initiale : 1997. Vers un Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires. Version révisée : 2009*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques : <www.coe.int/lang/fr>.

Coulmas, P. ([1990] 1995). *Les citoyens du monde. Histoire du cosmopolitisme*. Paris : Albin Michel.

Courant, S. (2012). *Approche anthropologique des écritures de voyage. Du carnet à la correspondance, petit inventaire des productions scripturales de la fin du XXe siècle au début du XXIe siècle*. Paris : L'Harmattan, coll. « Tourismes et sociétés ».

Crépon, M. (2006). *Altérités de l'Europe*. Paris : Galilée.

Crespi, F. (1983). « Le risque du quotidien », *Sociologie des quotidiennetés. Cahiers internationaux de sociologie*, *nouvelle série*, vol. 74, pp. 39–45.

Crinon, J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages », dans J.-C. Chabanne et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 129–143.

Crinon, J. (2008). « Le journal des apprentissages », *Québec français*, n° 149, pp. 62–64 : <18b-gouttedor.scola.ac-paris.fr/IMG/doc/Crinon_QF_08_JDA.doc>.

Cuche, D. (1997). « Nouveaux regards sur la culture. L'évolution d'une notion en anthropologie », *Sciences humaines*, n° 77, novembre. Document 12 pages : <http://old.recherche-action.fr/LinkedDocuments/culture_cuche_tout.pdf>.

Cuche, D. ([1996] 2004). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte, coll. « Repères ».

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

Dasen, P. (2002). « Introduction. Approches interculturelles : acquis et controverses », dans P. Dasen et C. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 7–28.

Debono, M. et Goï, C. (dir.) (2012). *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*. Fernelmont : EME, coll. « Proximités ».

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères ».

Decroly, J.-M. (2015). *Le tourisme comme expérience. Regards indisciplinaires sur le vécu touristique*. Gatineau : Presses de l'Université du Québec.

Defays, J.-M. et Meunier, D. (dir.) (2012). « La mobilité académique : discours, apprentissages, identités », *Le discours et la langue. Revue de linguistique française et d'analyse du discours*, vol. 3, n° 2. Fernelmont : E.M.E., pp. 93–193.

Degache, C. et Mangenot, F. (dir.) (2007). *Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures. Lidil*, 36 : <http://lidil.revues.org/index2333.html>.

De Gourcy, C. ([2007] version pdf 2011). « Du dépaysement au transpaysement. Des figures migratoires de référence dans la migration volontaire », dans *Les nouveaux territoires migratoires : entre logiques globales et dynamiques locales*, pp. 191–202. Document 9 pages : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/62/60/PDF/art_DeGourcy.pdf>.

Delcambre, I. (2004). « De quoi les traces linguistiques sont-elles l'indice ? » *Recherches*, n° 41, pp. 67–72.

Delcambre I. (2007). « Du sujet scripteur au sujet didactique », *Le Français aujourd'hui*, n° 157, pp. 33–41 : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-2-page-33.htm>.

Delcambre, I. et Jovenet, A.-M. (dir.) (2002). *Lire-écrire dans le supérieur. Spirale*, 29. Lille 3.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit », *Forumlecture suisse. Littératie dans la recherche et la pratique* : www.forumlecture.ch (2010/3). Document 17 pages.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). « Images du scripteur et rapport à l'écriture », *Pratiques*, n° 113–114, pp. 7–28.

Delmaire, G. et Komatsu, S. (2010). « Le journal intime comme moyen d'apprentissage en autonomie de l'expression en français », *Rencontres* n°24, *Bulletin des Rencontres pédagogiques du Kansaï 2010*, Osaka, pp. 26–30.

Delory-Momberger, C. (2004a). « Biographie, socialisation, formation », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 33, n° 4, pp. 551–570. Consulté sous forme électronique, document 16 pages : <http://osp.revues.org/251>.

Delory-Momberger, C. (2004b). « Le récit de vie ou la « fabrique » du sujet », dans J.-Y. Robin, B. Maumigny-Garban et M. Soëtard (dir.). *Le récit biographique. Fondements anthropologiques et débats épistémologiques*. Tome 1. Paris : L'Harmattan, pp. 61–78.

Delory-Momberger, C. (2005). *Histoire de Vie et Recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos.

Delory-Momberger, C. (2009a). « Récit de soi et formation », *Revista @mbienteeducação*, *ago./dez. 2009*, vol. 2, n° 2, pp. 9–21.

Delory-Momberger, C. (2009b). « Trajectoires, parcours de vie et apprentissage biographique », dans C. Delory-Momberger et E. C. de Souza (dir.), *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris : Téraèdre, pp. 17–32.

Delory-Momberger, C. et de Souza, E. C. (dir.) (2009a). *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris : Téraèdre.

Delory-Momberger, C. et de Souza, E. C. (2009b). « Introduction », dans C. Delory-Momberger et E. C. de Souza (dir.), *Parcours de vie, apprentissage biographique et formation*. Paris : Téraèdre, pp. 11–16.

Demazière D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Saint-Nicolas : Presses de l'Université Laval.

Demazière, D., Brossaud, C., Trabal, P. et Van Meter, K. (dir.) (2006). *Analyses textuelles en sociologie. Logiciels, méthodes, usages.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Demaizière F. et Narcy-Combes, J.-P. (2007). « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », *Les Cahiers de l'Acedle, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues*, n° 4. Document 20 pages : <http://acedle.org/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf>.

Deprez, C. (2002). « La langue comme “épreuve” dans les récits de migration », dans K. Adamzik et E. Roos (dir.), Biografie linguistiche. Biographies langagières. Biografias linguisticas. Sprachbiografien, *Bulletin vals-asla (Bulletin suisse de linguistique appliquée l’Association suisse de linguistique appliquée)* (VALS/ASLA), n° 76, pp. 39–52.
Deprez, C. (2007). « Langues et espaces vécus dans la migration : quelques réflexions », *Langage et société*, n° 121–122, pp. 247–257.
Derrida, J. (2002). « *Trace et archive, image et art* », Conversation à l’INA. Collège iconique. 25 juin : <http://www.scribd.com/doc/8209590/Trace-et-archive-image-et-art-Jacques-Derrida>.
Dervin, F. (2004). « Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures », *Moderna språk*, vol. 98, n° 1, pp. 68–77. Document PDF : <http://users.utu.fi/freder/mob.pdf>.
Dervin, F. (2007a). « Erasmus : 20 ans d’hypermobilité/hypomobilité existentielle ? », dans F. Dervin et A. Ljalikova (dir.), *Hypermobilités. Synergies Pays riveraines de la Baltique*, pp. 63–79.
Dervin, F. (2007b). « The Erasmus experience : halcyon days of hypermodernity ? », dans M. Airas et V. Zenkner (dir.), *Yli rajojen. Erasmus Euroop-palaista korkeakoulutusta rakentamassa*. Center for International Mobility, CIMO. Helsinki : Libris Oy, pp. 116–125.
Dervin, F. (2007c). « Évaluer l’interculturel : problématiques et pistes de travail », dans F. Dervin et E. Suomela-Salmi (dir.), *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l’enseignement supérieur*. Publication du Département d’études françaises 10. Turku : Université de Turku, pp. 95–121.
Dervin, F. (2008a). *Métamorphoses identitaires en contexte de mobilité*. Turku : Humanoria.
Dervin, F. (2008b). « Contre la solidification des identités : faire vivre les diverses diversités francophones », *Synergies Monde*, n° 5, pp. 95–104.
Dervin, F. (2008c). « Se déconditionner en déconditionnant ? Regards sur des discours d’enseignants-stagiaires FLE en mobilité en Finlande », dans F. Dervin et M. Byram (dir.), *Échanges et mobilités académiques : quel bilan ?* Paris : L’Harmattan, pp. 187–211.
Dervin, F. (2008d). « Pour un interculturel en devenir », *Écarts identités*, n° 113, pp. 76–83.
Dervin, F. (2009a). « Approches dialogiques et énonciatives de l’interculturel : pour une didactique des langues et de l’identité mouvante des sujets », *Synergies Roumanie*, n° 4, pp. 165–178.

Dervin, F. (2009b). « Transcending the culturalist impasse in stays abroad : helping mobile students to appreciate diverse diversities », *Frontiers. The interdisciplinary journal of stay abroad*, pp. 119–142.

Dervin, F. (2010a). « Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching : a critical review of current efforts », dans F. Dervin et E. Suomela-Salmi (dir.), *New approaches to assessment in higher education*. Berne : Peter Lang, pp. 155–172.

Dervin, F. (2010b). « Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation », dans D. Alaoui (dir.), *Recherches en éducation*, n° 9, pp. 32–42.

Dervin, F. (2010c). « Constructions de l'interculturel dans le deuxième programme à moyen terme du Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV) : l'exemple de la communication interculturelle dans la formation des enseignants », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, n° 7, pp. 77–88.

Dervin, F. (2011a). « The Repression of *Us-* and *We-hoods* in European Exchange Students' Narratives about their Experiences in Finland », *Journal of Comparative Research in Anthropology and Sociology*, vol. 2, n° 1, pp. 71–84.

Dervin, F. (2011b). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

Dervin, F. (2011c). « Anthropologie et didactique des langues et des "cultures" : une cohabitation fructueuse ? » *Journal des anthropologues. Formations et devenirs anthropologiques*. Document 11 pages : <http://users.utu.fi/freder/journaldesanthroposdervin.pdf>.

Dervin, F. (2013) (dir.). *Le concept de culture. Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

Dervin, F. (2014). « Au-delà du nationalisme méthodologique : l'interculturel sans essentialisme », *Raisons politiques*, n° 54, pp. 119–130.

Dervin, F. (2017). *Compétences interculturelles*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Dervin, F. et Byram, M. (dir.) (2008). *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : L'Harmattan.

Dervin, F. et Fracchiolla, B. (dir.) (2012). *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues/quelle(s) compatibilité(s) ?* Berne : Peter Lang, coll. « Transversales ».

Dervin, F. et Johansson, M. (2011). « Les études francophones en Finlande : entre francophonie liquide et solide ? » *Alternative francophone*, vol. 1, n° 4, pp. 30–41 : <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/af>.

Dervin, F. et Vlad, M. (2010). « Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle : interactions entre étudiants finlandais et roumains spécialistes du français langue académique (FLA) », *Alsic*, vol. 13. Document 21 pages : <http://alsic.revues.org/1399>.

Dervin, F., Gajardo, A. et Lavanchy, A. (dir.) (2011). *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan.

De Singly, F. ([2003] 2010). *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris : Pluriel.

De Singly, F. (2004). *L'individualisme est un humanisme*. Paris : L'Aube, coll. « Poche essai ».

De Singly, F. (2005). « Famille, première et deuxième modernité », *Conférence. La famille aujourd'hui*. Université de tous les savoirs. Conférences de l'année 2005 : <http://www.canal-u.tv/video/universite_de_tous_les_savoirs/famille_premiere_et_deuxieme_modernite.1422>.

Dessof, A. (2006). « Who's not going abroad ? », *International Educator*, vol. 15, n° 2, pp. 20–27.

Devanne, A.-S. et Le Floch, S. (2008). « L'expérience esthétique de l'environnement : une tension sociopolitique entre l'ordinaire et l'extraordinaire ? » *Natures Sciences Sociétés*, vol. 16, n° 2, pp. 122–130 : <http://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2008-2-page-122.htm>.

Develotte, C. (2006). « Le journal d'étonnement, Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle », *Lidil*, n° 34, pp. 107–124.

Develotte, C. ([2005] 2007). « Aspects interculturels de l'enseignement/apprentissage en ligne », dans L. Collès, C. Develotte, G. Geron et F. Tauzer-Sabatelli (dir.), *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Cortil-Wodon, EME et InterCommunications, pp. 227–240. 2007 correspond à l'année de la version en ligne : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00160640/en/>.

Dibie, P. et Wulf, C. (dir.) (1998). *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos.

Didier, B. ([1976] 2002). *Le Journal intime*, Paris : Presses universitaires de France, coll. « Littératures modernes ».

Didierjean, C. (2004). « Anthropologie culturelle au Japon et en Occident. Le témoignage d'un anthropologue japonais : Takami Kuwayama, Native Anthropology : The Japanese Challenge to Academic Hegemony », *Ebisu*, n° 33, pp. 253–259 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ebisu_1340-3656_2004_num_33_1_1409>.

Di Méo, G. (2004). « Composantes spatiales, formes et processus géographiques des identités », *Annales de géographie*, vol. 113, n° 638–639, pp. 339–362 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/geo_0003-4010_2004_num_113_638_21628>.

Di Méo, G. (2008). « Le rapport identité/espace. Éléments conceptuels et épistémologiques », dans P. Grandjean (dir.), *Construction identitaire et espace*. Paris : L'Harmattan, pp. 19–29 : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/28/19/29/PDF/Identite-Reims.pdf>.

Dirba, M. et Dervin, F. (2006). « On Liquid Interculturality. Finnish and Latvian student teachers », dans P. Pietilä. P. Lintunen, H.-M. Järvinen (dir.). *Perceptions of intercultural competence. Language Learners of Today*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja, n° 64, pp. 257–271.

Disson, A. (1996). *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon : bilan et propositions*. Osaka : Osaka University Press.

Disson, A. (2002) « D'une culture l'autre : argumentation et stratégies discursives au Japon », *Ela*, vol. 126, n° 2, pp. 181–188 : <http://www.cairn.info/revue-ela-2002-2-page-181.htm>.

Dobby-Poirson, F. et Vigner, G. (2005). « Voyages et altérité » : <http://www.lettres.ac-versailles.fr/article.php3?id_article=25>.

Doi, T. (1982). *Le jeu de l'indulgence*. Paris : L'Asiathèque, coll. « Le sycomore ».

Doi, T. ([1985] 1993). *L'endroit et l'envers. Essai traduit d'après l'anglais par Dale Saunders*. Arles : Éditions Philippe Picquier.

Doise, W. (1987). « L'étude des représentations sociales. Définition d'un concept », dans W. Doise et A. Palmonari (dir.), *L'étude des représentations sociales*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, pp. 81–94.

Donahué, C. (2001). « Effets de l'écrit sur la construction du sujet textuel à l'université », *Spirale*, *Revue de recherches en éducation*, n° 28, pp. 75–108.

Donahué, C. (2007a). « Le sujet-"je" dans l'écrit universitaire aux États-Unis : le débat "expressiviste" », *Le Français aujourd'hui*, vol. 157, n° 2, pp. 53–61.

Donahué, C. (2007b). « Les genres d'écrits universitaires aux États-Unis », *Le Français aujourd'hui*, vol. 159, n° 4, pp. 83–90 : <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-4-page-83.htm>.

Donahué, T. (2009). *The making of global citizens through education abroad programs : aligning missions and visions with education abroad programs*. Dissertation Presented for the Degree of Doctor of Education. University of Southern California.

Dosse, F. (2010). *Renaissance de l'événement. Un défi pour l'historien : entre sphinx et phénix*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Le nœud gordien ».

Dubar, C. (2006). « Socialisation », dans S. Mesure et P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 1073–1076.

Dubar, C. (2007). « Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité », *Revue française des affaires sociales*, n° 2, pp. 9–25 : <http://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2007-2-page-9.htm>.

Dubar, C. (2008). « *Interview SES-ENS. Dossier : Le concept d'identité autour des travaux de Claude Dubar* » :<http://ses.ens-lyon.fr/le-concept-d-identite-autour-des-travaux-de-claude-dubar-39775.kjsp>.

Dubar, C. ([2000] 2010a). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. 4e édition. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Le lien social ».

Dubar, C. (2010b). « Jean-Michel Beaudoin, *De l'épreuve autobiographique. Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action* », *Temporalités*. Document non paginé : <http://temporalites.revues.org/1278>.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil, coll. « La couleur des idées ».

Dubet, F. (entretien avec François Dubet, réalisé par André Zeitler et Jérôme Guérin) (2013). « La construction de l'expérience », dans A. Zeitler, J. Guérin et J.-M. Barbier (dir.), *La construction de l'expérience*. *Recherche et formation*, n° 70. Lyon : ENS de Lyon, coll. « Institut français de l'éducation ».

Dulong, R. (1998). *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Dumont, L. (1983). *Essai sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris : Seuil.

Duteil, J.-P. ([2003] 2009). « Le christianisme au Japon, des origines à Meiji », *Site Clio*. Document 12 pages :<http://www.clio.fr/bibliotheque/Le_christianisme_au_Japon_des_origines_a_Meiji.asp> ; <http://www.clio.fr/BIBLIOTHEQUE/pdf/pdf_le_christianisme_au_japon_des_origines_a_meiji.pdf>.

Dwyer, M. (2004). « More is better : The impact of study abroad program duration », *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, n° 10, pp. 151–164.

Elias, N. ([1939-1987] 1987). *La société des individus*. Paris : Fayard, coll. « Pocket, Agora ».

Endrizzi, L. (2010). « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité », *Veille scientifique et technologique. Dossier d'actualité*, n° 51, INRP.

Engle, L. et Engle, J. (2003). « Study abroad levels : Toward a classification of program types », *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, n° 9, pp. 1–20 : <http://www.frontiersjournal.com/issues/vol9/vol9-01_engleengle.pdf>.

Équipe MIT (2008). *Tourismes* 1, *Lieux communs*. Paris : Belin.

Erlich, V. (2012). *Les mobilités étudiantes*. Paris : La Documentation française, coll. « Panorama des savoirs ».

Eurostat (2001). *Facteurs d'attraction et de répulsion à l'origine des flux migratoires internationaux (3/2000/E/nº14)*. Luxembourg : Office des Publications officielles des Communautés européennes : <http://www.nidi.knaw.nl/en/output/2000/eurostat-2000-theme3-wp014.pdf/eurostat-2000-theme3-wp014.pdf>.

Farge, A. (2002). « Penser et définir l'événement en histoire. Approche des situations et des acteurs sociaux », *Qu'est-ce qu'un événement ? Terrain*, n° 38, pp. 69–78 : <http://terrain.revues.org/1929>.

Faron, O. (2009). « Retracer une histoire », *Les traces. Revue thématique Sciences et Sociétés du Musée des Confluences*, vol. 4, pp. 22–28.

Ferréol, G. et Jucquois, G. (dir.) ([2003] 2004). *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin.

Fabian, J. (2006). *Le temps et les autres. Comment l'anthropologie construit son objet.* Toulouse : Anacharsis.

Feldman, J. (2001). « Pour continuer le débat sur la scientificité des sciences sociales », Autour de l'épistémologie de la sociologie et de la sociologie des sciences : des débats, un réexamen. *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 39, n° 120, pp. 191–222 : <http://ress.revues.org/662>.

Feldman, J. (2009). « Objectivité et subjectivité en science. Quelques aperçus », *Revue européenne des sciences sociales* : <http://ress.revues.org/577>.

Fernandez, B. (2001). « L'homme et le voyage, une connaissance éprouvée sous le signe de la rencontre », Document 29 pages : *<www.Marco-Polo.org>* ; repris dans R. Barbier (dir.), *L'Homme et le voyage, une connaissance éprouvée sous le signe de la rencontre. Éducation et sagesse : la quête du sens*. Paris : Albin Michel.

Fernandez, B. (2002). *Identité nomade*. Paris : Anthropos.

Ferréol, G. (dir.) ([1991/2004] 2010). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.

Filloux, J.-C. (dir.) (2005). *Analyse d'un récit de vie*. Paris : Presses universitaires de France.

Freed B. (1998). « An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting », *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 4, n° 2, pp. 31–60.

Furstenberg, G., Levet, S., English, K. et Maillet, K. (2001). « Giving a virtual voice to the silent language of culture : The Cultura project », *Language Learning & Technology*, vol. 1, pp. 55–102 : <http://llt.msu.edu/vol-5num1/furstenberg>.

Fukuzawa, Y. (2007). *La vie du vieux Fukuzawa racontée par lui-même*. Paris : Albin Michel.

Furuya, N. (2005). 古屋則子　「短期留学は効果的であるか? Evaluating a Short-Term Study Abroad Program value」『文化女子大学紀要』13号, pp. 19–30.

Gagnebin, J. M. (2008). « *La mémoire, l'histoire, l'oubli* », version française du texte présenté le 4 septembre 2008 à l'Unicamp, Universidade Estadual de Campinas, Brésil : <http://www.fondsricoeur.fr/photo/memoirehistoireooubli.pdf>.

Gajardo A., Dervin, F. et Lavanchy, A. (2011). « "United Colors of… Interculturel" ? Usages, pièges et perspectives d'un terme plurivoque », dans F. Dervin, A. Gajardo et A. Lavanchy (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan, pp. 7–43.

Gannier, O. (2001). *La littérature de voyage*. Paris : Ellipses.

Gannier, O. (2011). « Mœurs et coutumes des ethnologues français : histoire d'un voyage fait dans l'écriture du terrain », *Dossier critique : Le partage des disciplines*, *Acta Fabula*. Document 12 pages : <http://www.fabula.org/revue/document6360.php>.

Garneau, S. (2006). *Les mobilités internationales à l'ère de la globalisation. Une comparaison sociologique des carrières spatiales et des socialisations professionnelles d'étudiants français et québécois*. Thèse de sociologie. Université Lumière-Lyon 2.

Garneau, S. (2007). « Les expériences migratoires différenciées d'étudiants français », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 23, n° 1, pp. 139–161 :<http://remi.revues.org/3731> (pagination 1–22).

Garnier, C. (2004). « Quel avenir pour la langue japonaise ? », dans J.-F. Sabouret (dir.), *Japon, peuple et civilisation*. Paris : La Découverte, coll. « Poche », pp. 49–55.

Gaudin, J.-P. (2001). « L'acteur : Une notion en question dans les sciences sociales », *Revue européenne des sciences sociales*, vol. 39, n° 121, pp. 7–14.

Gerber, A. (2012). « *La Gazette :* un journal collectif “performatif”, lieu de transformation d’une identité sociale. De l’étranger-visiteur à l’étudiant-observateur », dans A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot et P. Stalder (dir.), *Journal de bord, journal d’observation. Un récit en soi ou les traces d’un cheminement réflexif*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales », pp. 318–338.

Gerber, A. et Gohard-Radenkovic, A. (2011). « La “Gazette *Erasmus*” entre enjeux des institutions et besoins des étudiants de mobilité », Symposium EDIQ coordonné par la Prof. Lucille Guilbert Congrès ARIC 2011, Sherbrooke : <http://www.ediq.ulaval.ca/fileadmin/ediq/fichiers/Activites/ARIC_2011/PDF_GOHARD-_RADENKOVIC_et_GERBER_ARIC_2011.pdf>.

Ginzburg, C. (1980). « “Signes, traces, pistes”. Racines d’un paradigme de l’indice », *Le Débat*, n° 6, pp. 3–44 : <http://www.cairn.info/revue-le-debat-1980-6-page-3.htm>.

Ginzburg, C (2001). *À distance. Neuf essais sur le point de vue en histoire*. Paris : Gallimard.

Ginzburg, C. ([1986/1989] 2010). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Lagrasse : Verdier poche.

Giordano, C. (2003). « Préface : De la crise des représentations au triomphe des préfixes », dans A. Gohard-Radenkovic, D. Mujawamariya et S. Perez (dir.), *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*. Berne : Peter Lang, vol. 6, pp. XI–XVII.

Giordano, C. (2008). « L’insoutenable innocence de l’interculturel », dans A. Gohard-Radenkovic et A. J. Akkari (dir.), *Coopération internationale : entre accommodements interculturels et utopies du changement*. Paris : L’Harmattan, coll. « Espaces interculturels », pp. 161–170.

Giunta, L. (2017). « Stéréotypes et représentations de la France chez les étudiants japonais à Tokyo en 2017, entre continuité et nouveauté : influence de la durée d’étude du français et du séjour en France », *Revue de Hiyoshi. Langue et Littérature françaises*, vol. 66, n° 3, pp. 1–31.

Godelier, M. (2006). « Imaginaire et symbolique », dans S. Mesure et P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 590–592.

Goffman, I. (1974). *Les rites d’interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Goffman, I. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Goffman, I. (1991). *Les cadres sociaux de l’expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Gohard-Radenkovic, A. (2000). « L'étudiant étranger et ses "compétences culturelles" : la formation à l'interculturel en question(s) », *Éducation et sociétés plurilingues*, n° 9, décembre. Document PDF non paginé.

Gohard-Radenkovic, A. ([1999] 2004). *Communiquer en langue étrangère : des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.

Gohard-Radenkovic, A. (2005a). « De l'usage des concepts de "culture" et d'"interculturel" en didactique ou quand l'évolution des conceptions traduit l'évolution de la perception sociale de l'Autre », dans O. Bertrand (dir.), *Diversités culturelles et apprentissages du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 19–30.

Gohard-Radenkovic, A. (dir.) (2005b). *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue/Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigkeit Kontext*, Berne : Peter Lang, coll. « Transversales ».

Gohard-Radenkovic, A. (2006). *La relation à l'altérité en situation de mobilité dans une perspective anthropologique de la communication*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Université Lumière-Lyon 2. Non publié.

Gohard-Radenkovic, A. (2007a). « Comment analyser les rapports identitaires entre groupes et entre individus en situation de mobilité », dans L. Santore (dir.), *Igitur – Lingue/Culture/Identità. Rivista Annuale di Lingue, Letterature et Culture Moderne*, Anno VIII. Rome : Nuova Arnica Editrice, pp. 41–56.

Gohard-Radenkovic, A. (2007b). « Les expériences de mobilité des étudiants garantissent-elles l'apprentissage tout au long de la vie ? Les conditions requises », dans E. Piccardo, G.-L. Baron et A. Gohard-Radenkovic (dir.), *Mobilités virtuelles et mobilités géographiques dans l'apprenTICEage : problèmes, enjeux et perspectives*. *Synergies Europe*, n° 2, pp. 37–50.

Gohard-Radenkovic, A. (2008). « Un curriculum transdisciplinaire : ses effets sur les futurs enseignants de langue en situation de mobilité », dans G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard et H. Leclercq (dir.), *Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales », pp. 239–250.

Gohard-Radenkovic, A. (2009a). « Peut-on former à la différence ? Peut-on "penser la différence" dans la mobilité ? » *Interculturel et enseignement des langues spécialisées. Former à la compétence interculturelle. Les Cahiers de l'Apliut/Pédagogie et recherche*, vol. 28, n° 2, pp. 10–23 : <http://apliut.revues.org/3154>.

Gohard-Radenkovic, A. (2009b). « Autobiographies langagières et interculturelles : pratique réflexive sur l'expérience de mobilité » (compte rendu d'atelier par J.-C. Narcy-Combes). *Interculturel et enseignement des langues spécialisées. Former à la compétence interculturelle. Les Cahiers de l'Apliut/Pédagogie et recherche*, vol. 28, n° 2, pp. 116–118.

Gohard-Radenkovic, A. (2010). « De la diversité à la différence, de la différence à la différenciation », dans G. Thésée, N. Carignan et P. R. Carr (dir.), *Les faces cachés de l'interculturel. De la rencontre des porteurs de cultures*. Paris : L'Harmattan, coll. « Espaces interculturels », pp. 55–76.

Gohard-Radenkovic, A. (2011). « D'une didactique d'une langue à une didactique des langues, d'une didactique des langues vers une didactique du plurilinguisme : le choix du nécessaire dans la formation », *Recherches, didactiques, politiques linguistiques : perspectives pour l'enseignement du français en Italie*. Franco Angeli Edizioni, pp. 139–149.

Gohard-Radenkovic, A. (2012). « Le plurilinguisme, un nouveau champ ou une nouvelle idéologie ? Ou quand les discours politiquement corrects prônent la diversité », *Alterstice. Revue internationale de la recherche interculturelle*, vol. 2, n° 1, pp. 89–102 : <http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/Gohard_Alterstice2%281%29/pdf>.

Gohard-Radenkovic, A. (2014). « Impacts de la mobilité académique sur les divers acteurs de l'institution. Repenser nos évidences ou le désenchantement nécessaire », *Journal of International Mobility*, n° 2, pp. 223–248.

Gohard-Radenkovic, A. et Kohler-Bally, P. (2005). « Une politique et un cadre de formation au service de l'étudiant de mobilité et de la transformation de son « capital » linguistique et culturel », dans A. Gohard-Radenkovic (dir.), *Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue/Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales », pp. 245–263.

Gohard-Radenkovic, A. et Murphy-Lejeune, E. (2008). « Mobilités et parcours », dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 127–134.

Gohard-Radenkovic, A. et Rachedi, L. (dir.) (2009a). *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : L'Harmattan.

Gohard-Radenkovic, A. et Rachedi L. (2009b). « Introduction. Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux

passages vers l'altérité », dans A. Gohard-Radenkovic et L. Rachedi (dir.), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : L'Harmattan, pp. 5–16.

Gohard-Radenkovic, A., Bera-Vuistiner, M. et Veshi D. (2003). « Quelle est la perception des « interprètes médiateurs culturels » de leur rôle et de leurs compétences ? », dans G. Zarate et D. Lévy (dir.), *La médiation et la didactique des langues et des cultures. Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 2, pp. 58–70.

Gohard-Radenkovic, A., Pouliot S. et Stalder P. (dir.) (2012). *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales ».

Gohard-Radenkovic, A., Gremion, M., Veillette, J. et Yanaprasart, P. (2012). « Stratégies de (re)médiation dans des situations plurilingues », *Alterstice*, vol. 2, n° 1, pp. 3–8 : <http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/GohardIntro_Alterstice2%281%29/pdf>.

Goï, C., Huver, E. et Razafimandimbimanana, E (dir.) (2014). *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*. *Glottopol*, n° 23 : <http://glottopol.univ-rouen.fr>.

Grandcolas, B. (1986). « Un journal d'apprentissage pour préparer à l'enseignement », *The Journal of Tesol France*, Autumn, vol. 6, n° 3, pp. 87–94.

Grinschpoun, M.-F. (2012). *L'analyse de discours. Donner du sens aux dires*. Paris : Enrick B. Éditions.

Groux, D. (dir.) (2002). *Pour une éducation à l'altérité*. Paris : L'Harmattan.

Guilbert, L. (2005). « L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance », *Ethnologies*, vol. 27, n° 1, pp. 5–32 : <http://id.erudit.org/iderudit/014020ar>.

Guilbert, L. (2009). « Le projet dans le récit de vie ; le récit de vie comme projet », dans A. Gohard-Radenkovic et L. Rachedi (dir.), *Récits de vie, récits de langues et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : L'Harmattan, pp. 77–94.

Guilbert, L. et Prévost, C. (2009). *Immigration et études dans des villes moyennes universitaires/une recherche exploratoire à Québec et à Sherbrooke*. Publication CMQ-IM, n° 37. Montréal : Centre Métropolis du Québec/Immigration et métropoles : <http://www.im.metropolis.net/medias/wp_37_2009.pdf>.

Guillemette, F. (2006). « L'approche de la *Grounded Theory :* pour innover ? » *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, Association pour la Recherche Qualitative, pp 32–50 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Guillemette, L. et Lévesque, C. (2006). « La narratologie », dans L. Hébert (dir.), *Signo*. Rimouski (Québec) : <http://www.signosemio.com>.

Guillot, B. (2010). *Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien*. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy of The Australian National University and l'Université de Grenoble-Stendhal-LIDILEM E.A. 609 October 2010.

Guyon, R. et Goï, C. (dir.). (2017). *Les mobilités. Accéder au monde et aux savoirs. Entretiens Patrick Boucheron, Marcel Bozonnet, Daniel Roche. Diversité*, n° 187. Futuroscope : Canopé Éditions.

Hall, E. T. (1984). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil, coll. « Essais-Points ».

Hall, E.T. et Hall, M.R. (1994). *Comprendre les Japonais*. Paris : Seuil.

Halté, J.-F. (1988). « Trois points de vue pour enseigner les discours explicatifs », *Pratiques*, n° 56, juin, pp. 3–10.

Hancock, C. (2003). *Paris et Londres au XIXe siècle. Représentations dans les guides et récits de voyage*. Paris : CNRS Éditions, coll. « Espaces et Milieux ».

Hanning, S. (2011). « *You Are Where You've Been, and Where You Want to Go ». User-Generated Travel Writing and Identity*, Master's Degree, Boston : Emerson College.

Harayama, Y. (2000). *Le système universitaire japonais*. Paris : Economica.

Hasegawa, Y. (1998). « Linguistic Systems and Social Models : A Case Study from Japanese », *Proceedings of the 24th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, pp. 117–128: <http://ist-socrates.berkeley.edu/~hasegawa/Social_Models/SocialModel.html>.

Hérail, F. (1986). *Histoire du Japon des origines à la fin de Meiji*. Paris : Publications orientalistes de France.

Hess, R. (2006). « La pratique du journal, comme construction du moment interculturel » (version en français, suivie de la traduction en grec) », *Revue Paidagogika renmata sto aigaio*, Teukos 2, novembre, Rhodes, pp. 68–82.

Himeta, M. (2003). 姫田麻利子 「フランスのイメージとフランス語学習/Comment les étudiants japonais se représentent-ils la France et l'apprentissage du français ?」『語学教育研究論叢』第20号,大東文化大学. 235–254.

Himeta, M. (2005). 姫田麻利子 「『欧州共通参照枠』における agent/acteur の概念について. On the concepts of "agent"/"acteur" introduced in Common European Framework of Reference for Languages」WEB 版リテラシーズ第2巻2号,くろしお出版. 11–18.

Himeta, M. (2006). *Le paradoxe de la francophilie japonaise. Représentations des enseignants et des étudiants de français au Japon*. Thèse. Université de Paris III-Sorbonne Nouvelle.
Himeta, M. (2008a). 姫田麻利子「フランス語教育における「文化」の転回、停滞、課題/Vers une reconnaissance de la subjectivité en didactique des langues」『語学教育研究論叢』第25号,大東文化大学. 193–218.
Himeta, M. (2008b). « Représentations de l'anglais et d'autres langues étrangères chez les étudiants japonais », dans G. Alao, E. Argaud, M. Derivry-Plard et H. Leclercq (dir.), *Grandes* et *petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Berne : Peter Lang, pp. 137–148.
Himeta, M. (2012). « Observation de la culture cible : première étape d'une prise de conscience interculturelle », dans G. Alao, M. Derivry-Plard, E. Suzuki et S. Yun-Roger (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 143–152.
Himeta, M. (2013). « Portrait des langues d'étudiants japonais », *Gogaku kyôiku kenkyû ronsô*, n° 30. Tokyo : Université Daitô Bunka, pp. 213–232.
Himeta, M. (2016). « Représentations apparues sur le portrait de langues d'étudiants japonais », *Études didactiques du FLE au Japon*, n° 25, pp. 62–77.
Himeta, M. (2017). « Évolution du portrait de langues après la mobilité étudiante », *Revue japonaise de didactique du francais*, n° 12. Société japonaise de didactique du français, pp. 169–180.
Holtz, G. et Massé, V. (2012). « Étudier les récits de voyage : bilan, questionnements, enjeux », *Arborescences : revue d'études françaises*, n° 2, pp. 1–30 : <http://www.erudit.org/revue/arbo/2012/v/n2/1009267ar.pdf>.
Hosokawa, H. (1999). 細川英雄『日本語教育と日本事情―異文化を超える』(Enseignement du japonais et éléments de culture – dépasser l'interculturel)明石書店.
Hosokawa, H. (2003a). 細川英雄　「個の文化」(Individu et culture) 再論　—　日本語教育における言語文化教育の意味と課題　21世紀の『日本事情』編集委員会（編）『21世紀の「日本事情」5』36–51 : <http://www.gsjal.jp/hosokawa/dat/konobunka.pdf>.
Hosokawa, H. (2003b). « Reconsideration of the "Culture of Individuals" Theory. The Meaning and Problem of the Linguistic and Cultural Education in the Field of the Japanese Language Education », pp. 1–13 : <http://www.gsjal.jp/hosokawa/dat/konobunka_en.pdf>.

Hosokawa, H. (2007). 細川英雄 「日本語教育学のめざすもの—言語活動環境設計論による教育パラダイム転換とその意味—」 (Buts de la didactique du japonais ; significations et changements du paradigme éducationnel d'après la planification d'un environnement d'activités pour la langue),『日本語教育』第132号, pp. 79–88.

Hosokawa, H. (2008a). 細川英雄 「日本語教育学における「実践研究」の意味と問題」(Questions et significations de la « pratique-recherche » dans l'enseignement du japonais)『早稲田大学日本語教育学』第3号, pp. 1–9 : <https://dspace.wul.waseda.ac.jp/dspace/bitstream/2065/28929/1/03_01_Hosokawa.pdf>.

Hosokawa, H. (2008b). 細川英雄 「異文化は教えられるか—ことば・文化・アイデンティティ」 (Peut-on former à l'interculturel ? Langue, culture, identité), 『台灣日本語文學報』第24号, pp. 11–17 : <http://taiwannichigo.greater.jp/pdf/g24/2402h-hosokawa-sensei.pdf>.

Hosokawa, H. (2010). « Interculturalité et dynamique du dialogue. Pour une intégration de la langue et de la culture », *AEJF 1997–2012 : l'enseignement du japonais en France – bilan et perspectives* – 「フランス日本語教師会、歩みと展望」. Association des enseignants de japonais en France, pp 120–128 : <http://aejf.asso.fr/filemgmt_data/files/rappport.pdf>.

Hufeisen, B. et Neuner, G. (2004). *Le concept de plurilinguisme – Apprentissage d'une langue tertiaire – l'allemand après l'anglais*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.

Humbert, M. (2010). « La réticence historique japonaise vis-à-vis des populations allogènes », *Note de recherche préparée pour le colloque des instituts français de recherche à l'étranger, « Un monde en mouvement – enjeux politiques et migrations »*, Paris, 5–6 janvier 2010. Document 43 pages : <http://www.mfj.gr.jp/web/wp/WP-R-04-IFRJC-Humbert-10-02.pdf>.

Huver, E. et Molinié, M. (dir.) (2009a). *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 4. Université de Picardie : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?rubrique54>.

Huver, E. et Molinié, M. (2009b). « Praticiens-chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. *Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. Introduction », dans E. Huver et M. Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique. Cahiers de sociolinguistique*,

n° 4. Document non paginé. Université de Picardie. <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article64>.

Imamura, H. (1993). « Using Diaries to Enhance Language Learning », *Journal of the College of International Studies*, 国際関係学部紀要』第10号, Aichi, Chubu University, pp. 195–208.

Inalco (Institut national des Langues et Civilisations orientales) (dir.) (1974). *Le Japon et la France. Images d'une découverte*. Paris : Publications orientalistes de France, coll. « Les sept climats ».

Ishimaru, K. (2012). *Stéréotypes et représentations du soi-même et de l'autre en France et au Japon : regards croisés sur les Français et les Japonais*. Thèse de doctorat. Université de Nantes.

Ishimaru, K. (2015). « Stéréotypes réciproques en France et au Japon : résultats d'une enquête auprès d'étudiants français et japonais », *Signes, Discours et Sociétés*, Sémantique des Possibles Argumentatifs et Analyse Linguistique du Discours. Hommage à Olga Galatanu.

Iwabuchi, K. (1994). « Complicit exoticism : Japan and its other », T. O'Regan (dir.), *Critical Multiculturalism. Continuum. The Australian Journal of Media & Culture*, vol. 8, n° 2, pp. 49–82.

Iwabuchi K. (2008). « Au-delà du « Cool Japan », la globalisation culturelle… » *Critique internationale*, vol. 38, n° 1, pp. 37–53 : <http://www.cairn.info/revue-critique-internationale-2008-1-page-37.htm>.

Iwaisako, T. (2000). 祝迫得夫 「大学の勉強におけるレポートの書き方」(De la manière d'écrire un rapport dans le cadre des études à l'université) : <http://www.ier.hit-u.ac.jp/~iwaisako/essays/t-write2.pdf>.

Iwasaki, K. (2007). 岩 崎 克 己 「日本の大学における初修外国語の現状と改革のための試案　–主に,ドイツ語教育を例にして–」(Propositions pour les réformes et les conditions actuelles des langues grands commençants dans les universités japonaises ; principalement, exemples de l'enseignement de l'allemand),『広島外国語教育研究』第10号, pp. 57–83 : <http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/metadb/up/kiyo/AA11424332/h-gaikokugokenkyu_10_57.pdf>.

Iwasaki, K. *et al.* (dir.) (2007). 岩崎久美子(編著)エツコ・オバタ・ライマン〔著〕相良憲昭〔著〕『在外日本人のナショナル・アイデンティティ。国際化社会における「個」とは何か–』(L'identité nationale des Japonais résidant à l'étranger. À propos du facteur individuel dans une société globale), 明石書店.

Jackson, J. (2005). « Assessing Intercultural Learning through Introspective Accounts », *Frontiers. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, vol. 9, pp. 165–186.

Jackson, J. (2006a). « Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad », dans M. Byram et A. Feng (dir.). *Living and Studying Abroad : Research and Practice*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 134–156.

Jackson, J. (2006b). « Ethnographic preparation for short-term study and residence in the target culture », *International Journal of Intercultural Relations*, n° 30, pp. 77–98.

Jackson, J. (2008). « Globalization, internationalization, and short-term stays abroad », *International Journal of Intercultural Relations*, n° 32, pp. 349–358.

Jackson, J. (2009). « Intercultural learning on short-term sojourns », *International Journal of Intercultural Education* : <http://en.afs60.de/webcontent/files/MbM_Jackson.pdf>.

Jackson, J. (2010). *Intercultural Journeys : From Study to Residence Abroad*. Hampshire, U.K. : Palgrave Macmillan.

Jeanneret, T. (2010). « Trajectoires d'appropriation langagière et travail identitaire : données et analyses », *Sociétés en mutation : les défis méthodologiques de la linguistique appliquée. Actes du colloque VALS-ASLA 2008 (Lugano, 7–9 février 2008). Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial, n° 1, pp. 27–45.

Jenny, J. (1997). « Méthodes et pratiques formalisées d'analyse de contenu et de discours dans la recherche sociologique française contemporaine. État des lieux et essai de classification », *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 54, pp. 64–112 : <http://jacquesjenny.com/legs-sociologique/?page_id=1253>.

Jenny, J. (2004). « Complément à l'article paru dans le *Bulletin de méthodologie sociologique*, n° 54, mars 1997 » : <http://jacquesjenny.com/legs-sociologique/?page_id=1889>.

Jeudy, H.-P., Galera, M. C. et Ogawa, N. (2008). *L'effet transculturel*. Paris : L'Harmattan, coll. « Nouvelles études anthropologiques ».

Jiménez, T. (2010). *La rencontre de l'Autre en voyage*. Mémoire de Maîtrise. Université du Québec : Montréal. <http://www.taniajimenez.ca/files/la-rencontre-de-lautre-en-voyagetj.pdf>.

Jodelet, D. (2005). « Formes et figures de l'altérité », dans M. Sanchez-Mazas et L. Licata (dir.), *L'Autre : Regards psychosociaux*. Grenoble : Vies sociales/Les Presses de l'Université de Grenoble, pp. 23–47.

Jodelet, D. (2006). « Place de l'expérience vécue dans le processus de formation des représentations sociales », dans V. Hass (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriations, représentations*. Rennes : Presses

universitaires de Rennes, coll. « Di-dact Psychologie sociale', pp. 235–255 (2006E : édition électronique, document 33 pages).

Jolivet, M. (2002). *Homo japonicus*. Paris : Picquier poche.

Jolivet, M. (2010). *Japon, la crise des modèles*. Arles : Éditions Philippe Picquier.

Johansson, M. (2010). « Séjour linguistique des étudiants finlandais en France/Éléments pour l'expertise émergente », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, n° 7, pp. 35–47 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique7/marjut.pdf>.

Joseph, I. ([1998] 2009). *Erving Goffman et la microsociologie*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Philosophies ».

Jugon, J.-C. (1998). *Phobies sociales au Japon. Timidité et angoisse de l'autre*. Paris : ESF.

Jullien, F. (2012). *L'écart et l'entre*. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité. Paris : Galilée.

Jullien, F. (2016). *Il n'y a pas d'identité culturelle*. Paris, L'Herne.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Hachette, coll. « Littératures. Pluriel ».

Kaufmann, J.-C. (2006). « Identité », dans S. Mesure et P. Savidan (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France, pp. 585–587.

Kaufmann, J.-C. (2007a). *Ego. Pour une sociologie de l'individu*. Paris : Hachette, coll. « Littérature. Pluriel ».

Kaufmann, J.-C. (2007b). « Qu'est-ce que l'identité ? », émission de Canal Académie du 12 avril 2007 : <http://www.canalacademie.com/emissions/foc207.mp3> ;<http://www.canalacademie.com/ida1416-L-identite.html>.

Kaufmann, J.-C. (2008). *Quand* Je *est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous*. Paris : Armand Colin.

Kaufmann, V. (2005). « Mobilités et réversibilités : vers des sociétés plus fluides ? » *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. 118, n° 1, pp. 119–135.

Kaufmann, V. et Jemelin, C. (2004). « La motilité, une forme de capital permettant d'éviter les irréversibilités socio-spatiales ? » Document 10 pages : <http://eso.cnrs.fr/IMG/pdf/kv.pdf>.

Kaufmann, V., Schuler, M., Crevoisier, O. et Rossel, P. (2004). « Mobilité et motilité. De l'intention à l'action », *Cahiers du Lasur*, n° 4. Lausanne : École Polytechnique de Lausanne : <http://infoscience.epfl.ch/record/114253/files/CahierLaSUR04_Motilite.pdf?version=1>.

Kawakita, N., Ogasawara, H., Endo, E., Larson, E. et Ogoh, K. (2010). 川北直子,小笠原広実,遠藤恵美子, Eric Larson,小河敏 「看護大学

生は海外体験から何を学ぶのか?短期海外研修プログラムに参加した学生のラベルより/What Nursing Students Learn from Overseas Experiences : Observations of Students' Notes during Short-term Overseas Programs」『宮崎県立看護大学研究紀要』第10号(1), pp. 38–49.

Kayashima, N. (1989). « Le développement de l'éducation au cours de l'ère *Meiji* (1867–1912) : modernisation et montée du nationalisme au Japon », *Cahiers de l'IIPE*, n° 78, décembre, Unesco : Institut international de planification de l'éducation, pp. 1–52.

Keene, D. (1998). *Modern Japanese Diaries. The Japanese at home and abroad as revealed through their diaries*. New York : Columbia University Press.

Keene, D. (2003). *Les journaux intimes dans la littérature japonaise*. Travaux et conférences de l'Institut des hautes études japonaises du Collège de France. Paris : De Boccard.

Keller-Gerber, A. (2017). « Des espaces d'intégrabilité en amont d'un cours de FOS « mobilité académique », Le stage intensif pour étudiants de mobilité de l'Université de Fribourg (Suisse) », dans V. Louis et D. Meunier, *Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus. Enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie*. Fernelmont : EME, pp. 177–197.

Keller, R. (2007). « L'analyse de discours du point de vue de la sociologie de la connaissance. Une perspective nouvelle pour les méthodes qualitatives », *Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative. Recherches qualitatives*, hors série n° 3. Association pour la Recherche Qualitative, pp. 286–306.

Kern, R. et Liddicoat, A. J. (2008). « Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur », dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 27–33.

Keršytė, N. (2008). « Les interactions discursives : entre sémiotique narrative et narratologie », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, n° 5, pp. 85–104.

Kessler, C. et Siary, G. (2009). « France ≠ Japon : contribution à l'histoire de relations asymétriques », *Revue japonaise de didactique du français. Études françaises et francophones*, vol. 4, n° 2, pp. 51–68.

Kilani, M. (1987). « L'anthropologie de terrain et le terrain de l'anthropologie. Observation, description et textualisation en anthropologie », *Réseaux*, vol. 27, n° 5, pp. 39–78.

Kilani, M. (1992). « Découverte et invention de l'autre dans le discours anthropologique », Langue, littérature et altérité. *Cahiers de l'ILSL*, n° 2, pp. 3–16.

Kilani, M. (1994a). *L'invention de l'autre. Essais sur le discours anthropologique*. Lausanne : Payot, coll. « Sciences humaines ».

Kilani, M. (1994b). « Du terrain au texte », *Communications*, 58, pp. 45–60 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1994_num_58_1_1878>.

Kinginger, C. (2009). *Language Learning and Study Abroad. A critical Reading of Research*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Kinoshita, N. ([2000] 2007). 木下長宏 『大学生のためのレポート・小論文の書き方』(L'écriture des rapports et des mémoires à l'usage des étudiants),明石書店.

Knafou, R. (1992). « L'invention du tourisme », dans A. Bailly, R. Ferras et D. Pumain (dir.), *Encyclopédie de géographie*. Paris : Economica, pp. 851–864.

Knafou, R. (dir.) (2012). *Les lieux du voyage*. Paris : Le Cavalier Bleu.

Kohler-Bally, P. (2001). *Mobilité et plurilinguisme : le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*. Fribourg : Éditions universitaires.

Kohler, P., Lallemand, I. et Lepez, B. (2008). « Logique des institutions versus expériences des étudiants : la mobilité universitaire internationale », dans G. Zarate, D. Levy et C. Kramsch (dir.), *Précis du Plurilinguisme et du Pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 139–143.

Komatsu, S. (2012). « Pratique du journal intime pour l'apprentissage de l'expression en français/日記による自己表現のためのフランス語学習 », Communication orale. *Colloque du 21 avril 2012 : le journal dans les romans français des XXe-XXIe siècles. Perspectives pour l'enseignement en français, langue étrangère*. Université Hosei, Tokyo.

Kono, T. (2002). 河野哲也 『レポート・論文の書き方入門』(*Une introduction à la rédaction de rapports et de mémoires*),慶應義塾大学出版会第3版.

Kozakaï, T. (1991). *Les Japonais sont-ils des Occidentaux ? Sociologie d'une acculturation volontaire*. Paris : L'Harmattan.

Kozakaï, T. (2000). *L'étranger, l'identité. Essai sur l'intégration culturelle*. Paris : Payot, coll. « Bibliothèque scientifique ».

Kurosu, K., Sugiyama, Y., Kobayashi, N. et Tsutumi, C. (2008). 黒臼恵子,杉山洋介,小林紀明,堤千鶴子　「看護教育における「生活経験」「生活体験」に関する解釈の一考察(健康・医療教育)」(Une réflexion sur l'interprétation des expériences de vie et de l'expérience de la vie dans les études d'infirmières),『目白大学健康科学研究』第1号. 121–127.

Kuwae, K. ([1979] 1984). *Manuel de japonais*, vol. 1, Paris : L'Asiathèque.

Kuwae, K. ([1980] 1985). *Manuel de japonais*, vol. 2. Paris : L'Asiathèque.

Labov, W. (sans date). « Oral Narratives of personal Experience », To appear in the *Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*. Document de 10 pages : <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf>.

Lahire, B. ([2004] 2006). *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris : La Découverte, coll. « Poche ».

Lahire, B. (2008). « De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi », *Sociologie et sociétés*, vol. 40, n° 2, pp. 165–179 : <http://id.erudit.org/iderudit/000652ar>.

Lalive d'Épinay, C. (1983a). « Récits de vie et vie quotidienne », *Revue suisse de sociologie*, vol. 9, n° 1, pp. 37–45 :<http://www.espacestemps.net/en/articles/les-trois-voies-de-lrsquoindividu-sociologique-en/>.

Lalive d'Épinay, C. (1983b). « La vie quotidienne. Essai de construction d'un concept sociologique et anthropologique », *Cahiers internationaux sociologiques*, n° 74, pp. 13–38.

Lamotte, A. (2009). « Traces comme indices pour une enquête policière », *Les traces. Revue thématique Sciences et Sociétés du Musée des Confluences*, vol. 4, pp. 47–60.

Landi, S. (Études réunies par) (2013). *L'estrangement : Retour sur un thème de Carlo Ginzburg. Revue interdisciplinaire d'Humanités*, *Dossier*, hors série n° 1, Essais. Bordeaux : Université Michel de Montaigne Bordeaux 3/École Doctorale Montaigne-Humanités.

Laplantine, F. [1987/1995] 2001). *L'anthropologie*. Paris : Payot et Rivages.

Laplantine, F. ([1996] 2005). *La description ethnographique*. Paris : Armand Colin, coll. « 128 ».

Laplantine, F. (2007). *Le sujet : essai d'anthropologie politique*. Paris : Teraèdre.

Laplantine, F. et Nouss, A. ([1997], 2008). *Le Métissage : un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris : Téraèdre, coll. « Réédition ».

Leclerc-Olive, M. (1997). *Le Dire de l'événement (biographique)*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.

Legrand, J.-L. (1989). « Espaces transitionnels de socialisation », *Enquête, Biographie et cycle de vie*, n° 5, 1989. CERCOM. Publié conjointement en mars 1989 par l'EHESS, le CNRS et l'Université de Nice :<http://arianesud.com/biblio/psychosociologie/legrand_espaces_transitionnels_de_socialisation_1989> ; <http://enquete.revues.org/document104.html7>.

Leimdorfer, F. (2010). *Les sociologues et le langage*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Lejeune, P. ([1975] 1996). *Le pacte autobiographique. Nouvelle édition augmentée.* Paris : Seuil, coll. « Essais ».

Lenclud, G. (1995). « Quand voir, c'est reconnaître », *Les terrains de l'enquête, Enquête, anthropologie, histoire, sociologie*. Marseille : Éditions Parenthèses : <http://enquete.revues.org/document266.html>.

Lenoir, Y. et Tupin, F. (dir.) (2011). *Revisiter la notion de situation : approches plurielles*. *Recherches en éducation*, n° 12.

Lepetit, B. (dir.) ([1995] 2013). *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*. Paris : Albin Michel, coll. « Bibliothèque de l'évolution de l'humanité ».

Lepez, B. (2012). « Construction de compétences interculturelles dans une didactique de la mobilité internationale : expérimentation de l'immersion », dans G. Alao, M. Derivry-Plard, E. Suzuki et S. Yun-Roger (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 153–162.

Lévi-Strauss, C. (1990). La place de la culture japonaise dans le monde. *Revue d'esthétique*, Japon, n° 18, pp. 19–21.

Lévi-Strauss, C. (séminaire dirigé par) ([1983] 1995). *L'identité*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».

Lévy, D. (2008). « Introduction : soi et les langues », dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 69–81.

Lévy, J. et Lussault, M. (2003). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin.

Le Breton, E. (2004). *Les épreuves de la dispersion. Recherche exploratoire sur les expériences individuelles de la société dispersée*. Mobilités, territoires et développement durable. *Rapport final* – juin 2004. PREDIT 2002–2006, Groupe opérationnel n° 1 : <http://www.innovations-transports.fr/IMG/pdf/RMT04-002.pdf>.

Le Huenen, R. (1996). « Le narratif hors fiction », *Texte 19/20*, pp. 5–8.

Le Pogam, Y. (1998). « Michel Maffesoli, analyste de la socialité émergente », *Corps et culture*, n° 3, 4 mai 2007 : <http://corpsetculture.revues.org/522>.

Lits, M. (2008). *Du récit au récit médiatique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Macfarlane, A., (2009). *Énigmatique Japon. Une enquête étonnée et savante*. Paris : Autrement, coll. « Frontières ».

Maffesoli, M. (1998). « Société ou communauté. Tribalisme et sentiment d'appartenance », *Corps et culture*, n° 3, pp. 1–8 : <http://corpsetculture.revues.org/520>.

Maffesoli, M. ([1988] 2000). *Le temps des tribus. Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Paris : La Table ronde.

Maillard, F. (2012). « Les bordages d'une formation continue », dans A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot et P. Stalder. (dir.), *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales », pp. 133–148.

Maingueneau, D. (2002). « Problèmes d'ethos », *Images du scripteur et rapports à l'écriture, Pratiques*, n° 113–114, juin, pp. 55–68.

Maingueneau, D. ([1996] 2009). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil, coll. « Points ».

Maingueneau, D. (sans date a). « L'ethos, de la rhétorique à l'analyse du discours », *Version raccourcie et légèrement modifiée de « Problèmes d'ethos ». Pratiques*, n° 113–114, juin : <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/intro_company.html>.

Maingueneau, D. (sans date b). « L'énonciation philosophique comme institution discursive », *Version raccourcie et légèrement remaniée d'un article paru dans la revue Langages n° 117 « L'analyse du discours philosophique »*, pp. 40–63 : <http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/appendix.html#phie>.

Maingueneau, D. et Cossutta, F. (1995). « L'analyse des discours constituants », *Langages*, 29e année, n° 117, pp. 112–125 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458-726X_1995_num_29_117_1709>.

Mangenot, F. et Tanaka, S. (2008). « Les coordonnateurs comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais », dans E. Nissen et F. Blin (dir.), *Sélection d'articles du colloque international Epal « Échanger pour apprendre en ligne : outils, tâches, interactions, multimodalité, corpus ». Alsic*, vol. 11, n° 1, pp. 33–59.

Mangenot, F. et Zourou, K. (2007). « Susciter le dialogue interculturel en ligne. Rôle et limites des tâches », *Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures. Lidil*, n° 36, pp. 43–68.

Marin, L. (2010). « Pour une anthropologie de la communication : entretien avec Yves Winkin », COMMposite, vol. 13, n° 1, pp. 111–134 : <http://www.commposite.org/index.php/revue/article/view/108>.

Martineau, S. (2005). « L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites », *L'instrumentation dans la collecte des données. Recherches qualitatives*, hors série n° 2, Actes du colloque, UQTR, 26 novembre 2004. Association pour la Recherche Qualitative, pp. 5–17 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_2.html>.

Martuccelli, D. (2005). « Les trois voies de l'individu sociologique », *Espaces temps.net*. Document non paginé :<http://www.espacestemps.net/en/articles/les-trois-voies-de-lrsquoindividu-sociologique-en/>.

Martuccelli, D. et de Singly, F. (2009). *Sociologies de l'individu*. Paris : Armand Colin.

Marzloff, B. (2005). *Mobilités, trajectoires fluides*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, coll. « Bibliothèque des territoires ».

Matsuda, S. et Brown, R. (2004). « Learners' Orientations and Willingness to Participate : A Diary Study », *Memoirs of Osaka Kyoiku University*, Ser. I, vol. 52, n° 2, pp. 143–158.

Matsumura, M. (2002). *Histoire des échanges internationaux. Les échanges privés et la diplomatie publique dans le Japon de l'époque moderne et contemporaine*. Tokyo : Chijinkan. (松村正義『国際交流史。近現代日本の広報文化外交と民間交流』地人館、東京).

Mauger, G. (1989). « La « jeunesse » dans les « âges de la vie ». Une « définition préalable » », *Temporalistes*, n° 11, mai. Document 4 pages : <http://temporalistes.socioroom.org/spip.php?page=archive&id_article=108>.

Mauger, G. (2009). « Générations et rapports de générations », dans *Δ α ι μ ω ν . Revista Internacional de Filosofía*, n° 46, pp. 109–112.

Mesure, S. et Savidan, P. (dir.) (2006). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Presses universitaires de France.

Mayzaud, Y. (2005). « Historique et enjeu de la notion d'Erlebnis. Conférence prononcée dans le cadre de la journée d'Étude de Phénoménologie : LA RÉALITÉ (17 juin 2004) », *CENIPHE*, n° 2. Document 45 pages : <http://ceniphe.free.fr/revue2_files/Y.%20mayzaud,%20Historique%20et%20enjeu%20de%20la%20notion%20d'Erlebnis.pdf>.

Menu, M. (2009). « La Trace et l'empreinte. La mémoire des matériaux pour une tracéologie générale », *Les traces. Revue thématique Sciences et Sociétés du Musée des Confluences*, vol. 4, pp. 11–19.

Michel, F. (2004). *Voyage au bout de la route. Essai de socio-anthropologie*. La Tour d'Aigues : Éditions de L'Aube.

Michel, F. (2011). *Voyages pluriels. Échanges et mélanges*. *Essai*. Annecy : Éditions Livres du monde, coll. « Mondes ouverts ».

Micheli, R. (2006). « Contexte et contextualisation en analyse du discours : regard sur les travaux de T. Van Dijk », *Semen :* <http://semen.revues.org/1971>.

Miura, N. (2006). « La modernisation du Japon et la France (Conférence à l'Université de Genève, les 5 et 12 janvier 2005) », 『紀要文学科(中央大学文学部)』第98号, pp. 381–435.

Mogi, R. (2016). « 短期留学によるフランス語学習態度の変容 (Transformations dans l'attitude d'apprentissage du français dans le cas d'un séjour de mobilité court) », *Journal of the Nanzan Academic Society*, n°99, pp. 67–89.

Moliner, P., Rateau, P. et Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Molinié, M. (2002). « Discontinuités linguistiques et cohérences biographiques », *Biographies langagières*, Bulletin n° 76 de l'association suisse de linguistique appliquée, Vals-Asla. Neufchâtel : Université de Neuchâtel, pp. 99–113.

Molinié, M. (2004). « Écrire un journal d'apprentissage : vers une compétence autobiographique de l'apprenant de langue », *Textes littéraires et enseignement du français – Le français face aux autres langues. Dialogue et culture*, n° 49. Paris : Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), pp. 169–176.

Molinié, M. (2005a). « Retracer son apprentissage : pour quoi faire ? » *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 23 : <http://aile.revues.org/1712>.

Molinié, M. (2005b). « Mobilité européenne : en faire le récit, en dessiner les frontières… », *Frontières : langues, discours et histoire. Synergies France*, vol. 4, pp. 226–231.

Molinié, M. (dir.) (2006a). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde*, *Recherches et applications*, numéro spécial 39. Paris : CLE International.

Molinié, M. (2006b). « Aspects de la réflexivité de l'étudiant plurilingue dans le cadre européen », dans M. Molinié et M.-F. Bishop (textes réunis par), *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : Encrage, pp. 83–101.

Molinié, M. (2009a). « Une approche socio-discursive des figures de l'identité dans l'entretien autobiographique », dans E. Huver et M. Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique*. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 4. Université de Picardie. Document 10 pages : <http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/spip.php?article67>.

Molinié, M. (dir.) (2009b). *Le dessin réflexif. Élément d'une herméneutique du sujet plurilingue*. Cergy-Pontoise : CRTF-Encrage.

Molinié, M. (2011a). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*. Cergy-Pontoise : CRTF-Encrage.

Molinié, M. (2011b). « La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie, pp. 144–155.

Molinié, M. (2013). *Une didactique des langues à l'épreuve de l'expérience mobilitaire, plurilingue, (trans)formative. Document de synthèse présenté pour l'habilitation à diriger des recherches*. Université Sorbonne Nouvelle. Paris 3. Document PDF, non publié.

Molinié, M. (numéro dirigé par) (2014). *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés. Glottopol*, n° 24 : <http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_24.html>.

Molinié, M. et Bishop, M.-F. (textes réunis par) (2006). *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : Encrage.

Molinié, M. et Lankhorst, M. (avec la participation de M.-F. Pungier) (2010). *Portfolio de compétences interculturelles et d'expériences en mobilité internationale Japon-France*. Cergy-Pontoise : UCP (CILFAC) et Conseil génétral du Val-d'Oise. Documents en trois parties (Escale 1, Escale 2, Escale 3).

Molinié, M. et Leray, C. (2002). « Le voyage à l'étranger : un déplacement formateur », dans C. Sabatier, H. Malewska, F. Tanon (dir.), *Identités, acculturation et altérités*. Paris : L'Harmattan/Espaces Interculturels, pp. 229–238.

Molinié, M. et Pungier, M.-F. (2007). « Politique linguistique et plurilinguisme dans le Kansai : la francophonie à l'épreuve de la mondialisation », dans C. Mayaux (dir.), *France-Japon : regards croisés. Échanges littéraires et mutations culturelles*. Berne : Peter Lang, pp. 39–52.

Monbukagakusyo (2008a). Livre blanc文部科学白書 2008 : <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpaa200901/1283098_004_01.pdf>.

Monbukagakusyo (2008b). 2008年　文部科学白書（英文）*2008 White Paper on Education, Culture, Sports, Science and Technology :* <http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab200801/detail/1292585.htm>.

Moore, D. et Castellotti, V. (dir.) (2008). *La compétence plurilingue : regards francophones*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales ».

Moretti, A. (sans date). « Réflexivité, interdisciplinarité et interculturalité en didactique des langues-cultures étrangères », *InterFrancophonie*, n° 2 : <http://www.interfrancophonies.org/reflex.pdf>.

Mori, A. (2007). « The possibility of diary as a research tool – For learners' motivation », 『教養・学際編・研究紀要』第3号, Université des Sciences et des Arts de Nagoya, pp. 83–97 : <http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gakugei(3)/06.pdf>.

Moureau, F. (1994). « Odyssées », dans G. Tverdota (textes réunis par), *Écrire le voyage*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 37–44.

Moureau, F. (entretien avec) (2005). « *La littérature des voyages* », *Archives Audiovisuelles de la Recherche*. <http://www.archivesaudiovisuelles.fr/410/introduction.asp>. Spécialement : « Les différents types de littératures de voyage (02:24) » <http://www.archivesaudiovisuelles.fr/FR/_video.asp?id=410&ress=1368&video=108721&format=68#3989> ; « De la lettre au guide de voyage (03:56) » <http://www.archivesaudiovisuelles.fr/FR/_video.asp?id=410&ress=1368&video=108757&format=68#3997>.

Mucchielli, A. (2005). « Le développement des méthodes qualitatives et l'approche constructiviste des phénomènes humains », *Actes du colloque recherche qualitative et production de savoirs, UQAM, 12 mai 2004. Recherches qualitatives*, hors série n° 1, Association pour la Recherche Qualitative, pp. 7–40 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Actes%20ARQ/texte%20Muchielli%20actes.pdf>.

Mucchielli, A. (2007). « Les processus intellectuels fondamentaux sous-jacents aux techniques et méthodes qualitatives », *Actes du colloque Bilan et prospectives de la recherche qualitative. Recherches qualitative*s, hors série n° 3. Association pour la Recherche Qualitative, pp. 1–27 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/hors_serie/hors_serie_3.html>.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques », Association pour la Recherche Qualitative. *Recherches qualitatives*, vol. 26, n° 1, pp. 110–138 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/volume26%281%29.html>.

Muñoz, M.-C. (2010). « Compétence linguistique et mobilité internationale : les doctorants brésiliens boursiers », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, n° 7, pp. 49–58 : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Baltique7/munoz.pdf>.

Murasawa, Y. (2010). 村澤康友　「レポートの書き方」(de l'écriture d'un rapport). Document PDF 21 pages.

Murphy-Lejeune, E. (2000). « Le capital de mobilité : genèse d'un étudiant voyageur », *Mélanges 26*. Nancy : CRAPEL, pp. 137–165.

Murphy-Lejeune, E. (2003). *L'étudiant européen voyageur : un nouvel étranger*. Paris : Didier.

Murphy-Lejeune, E. (2004). « Introduction : mobilité et migration, entre l'ancien et le nouveau », dans *Nouvelles mobilités, nouveaux voyageurs. Interculturel Francophonies*, n° 5, juin-juillet, Alliance Française Lecce, pp. 7–19.

Murphy-Lejeune, E. (2008a). « The Student Experience of Mobility, A Contrasting Score », dans M. Byram et F. Dervin (dir.), *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Newcastle : Cambridge Scholars Publishing, pp. 12–30.

Murphy-Lejeune, E. (2008b). « La mobilité étudiante, choix ou chimère ? », dans O. Bertrand et I. Schaffner (dir.), *Le français de spécialité. Enjeux culturels et linguistiques*. Palaiseau : Les Éditions de l'École polytechnique, pp. 23–37.

Nafti-Malherbe C., Palme, M. (dir.) (2017). La marchandisation de l'éducation. *Esprit critique. Revue internationale de sociologie et de sciences sociales*, vol. 27, n° 1, pp. 31–38.

Nakagawa, H. ([2005] 2007). *Introduction à la culture japonaise*. 3e édition. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Libelles ».

Nakaki, T., Yatsu, H. et Kamiya, K. (2007). 中木高夫、谷津裕子、神谷桂 「看護学研究論文における「体験」「経験」「生活」の概念分析」(Conceptanalysisoftaiken,keiken,seikatsuinnursingarticles)『日本赤十字看護大学紀要』第21号,日本赤十字看護大学. 42–54.

Nakamura, K. (2004). « "Ma mère est professeur de Kumon" » ou la tendance à s'exprimer avec le moins de mots possibles observés dans la rédaction des débutants japonais », dans K. Nakamura, *Problèmes typiques des apprenants japonophones du français*. Tokyo : Surugadai-Shuppansha, pp. 39–66.

Nakane, C. (1973). *Relations humaines au Japon, traduction condensée de "Tateshakai no Ningen Kankei" (Relations personnelles dans une Société Verticale)* par Chie Nakane, Ministère des Affaires étrangères, Japon.

Negura, L. (2006). « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *SociologieS. Théories et recherches*. Document 18 pages : <http://sociologies.revues.org/993>.

Nicolas-Le Strat, P. (2003). « Une pensée du retrait, la sociologie du quotidien de M. Maffesoli », *Multitudes Web*, samedi 31 mai 2003 : <http://multitudes.samizdat.net/spip.php?page=imprimer&id_article=824>.

Nishiyama, N. (2003). 西山教行 「国際交流へ向けた外国語教育の編成をめぐる考察 : 経済学部「国際コミュニケーションプログラム(フランス語)」の設置について(授業研究・教材開発)/On a Program of Foreign Language Education for International Academic Exchange program : Creation of an « International Communication Program

in French » at the Faculty of Economics」『大学教育研究年報』第8号,新潟大学, pp. 27–40.

Noiriel Gérard (1990). « Journal de terrain, journal de recherche et auto-analyse. Entretien avec Florence Weber », *Genèses*, n° 2, pp. 138–147.

Oba, J. (2010). « L'autonomisation des universités nationales au Japon : l'impact de la réforme de 2004 », *Ebisu*, n° 43, pp. 83–120 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ebisu_1340-3656_2010_num_43_1_1655>.

Oba, J. (2013). *L'organisation du système éducatif japonais*. Fascicule préparé pour le Stage de formation de professeurs pour l'éducation de base en Afrique, organisé par le Centre international Chugoku, JICA (Agence japonaise de coopération internationale). Hiroshima, 22 janvier-22 février 2014 : <http://home.hiroshima-u.ac.jp/oba/docs/systeme_educatif_japonais2013.pdf.

Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). « Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence culturelle », dans F. Dervin, A. Gajardo et A. Lavanchy (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité*. Paris : L'Harmattan, pp. 47–71.

Ogawa, T. *et al.* (2007). 小川貴士編著 『日本語教育のフロンティア・学習者主体と協働』(Les frontières de la didactique du japonais ; les apprenants et la collaboration), くろしお出版.

Ogden, A. (2010). *Education abroad and the making of global citizens : assessing learning outcomes of course-embedded, faculty-led international programming*. Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy. The Pennsylvania State University.

Ogien, A. et Quéré, L. (2005). *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris : Ellipses.

Omiya, S. (2006). 近江屋志穂 「中級フランス語の講読の授業－作家の日記」(Journaux intimes d'écrivains : cours de lecture pour les apprenants de français de niveau intermédiaire). *Revue japonaise de didactique du français, Études francophones*, vol. 1, n° 1, Société japonaise de didactique du français, pp. 116–133.

Ono, Y. (1997). « Perception and Attitude Change during Summer Study Abroad », 『聖徳学園岐阜教育大学紀要』34号, 岐阜聖徳学園大学, pp. 179–190.

Ono, Y. (1998). 斧優子 「夏季海外留学における態度と人間的成長への影響/Attitude Change and Personal Development during Summer Study Abroad」『岐阜聖徳学園大学紀要』36号,教育学部外国語学部, pp. 143–155.

Oguma, E. (2002). *A Genealogy of « Japanese » Self-images*. Melbourne : Trans Pacific Press.

Orofiamma (R.) (2002). « Le travail de la narration dans le récit de vie », dans C. Niewiadomski et G. de Villers (dir.), *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan, pp. 163–191.

Ota H., Viala, A., *et al.* (2004). « Les Japonais en voyage pathologique à Paris : un modèle original de prise en charge transculturelle », *Supplément à Nervure, Journal de Psychiatrie*, vol. XVII-12, n° 5, pp. 31–34.

OCDE (2009). *Online Education Database* : <http://www.oecd.org/documentprint/0,3455, en_2649_39263238_38082166_1_1_1_1,00.html>.

Ouellet, R. (1998). « Qu'est-ce qu'une relation de voyage ? » *In* S. Vachon et C. Duchet, *La recherche littéraire. Objets et méthodes*. Montréal : XYZ Éditeur, pp. 287–301 et 306–308.

Ouellet, R. (2008). « Pour une poétique de la relation de voyage », dans M.-C. Pioffet (dir.), *Écrire des récits de voyage. (XV*[e]*-XVIII*[e] *siècles). Esquisse d'une poétique en gestation*. Laval : Presses universitaires Laval, pp. 17–40.

Paige, R. M., Fry, G. W., Stallman, E. M., Josić, J. et Jon, J.-E. (2009). « Study Abroad for Global Engagement : The Long-term Impact of Mobility Experiences », *Journal for Intercultural Education*, vol. 20 (June). Document PDF 20 pages.

Paillé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, pp. 147–181 : <http://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>.

Paillé, P. (2011). « Les conditions de l'analyse qualitative », *SociologieS. Expériences de recherche, Champs de recherche et enjeux de terrain* : <http://sociologies.revues.org/index3557.html>.

Paillé, P. et Mucchielli, A. ([2003] 2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin, coll. « U ».

Paldacci, M. (2003). « Les quatre mondes du journal intime en ligne. Analyse statistique d'un corpus de journaux intimes écrits et publiés sur Internet (enquête) », *Terrains & travaux*, vol. 5, n° 2, pp. 7–30 : <http://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2003-2-page-7.htm>.

Paldacci, M. (2006). « Le blogueur à l'épreuve de son blog », *Réseaux*, vol. 138, n° 4, pp. 73–107 : <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2006-4-page-73.htm>.

Papatsiba, V. (2002). « Écrire pour une commande administrative. Le destinataire, son rôle et son influence sur l'écriture d'une expérience étudiante », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 29, pp. 221–245.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales ».

Parmenter, L. ([2003] 2005). « Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspectives internationales », dans M. Byram (dir.), *La compétence interculturelle*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, pp. 125–156.

Pasquali, A. (1995). « Récits de voyage et critique : un état des lieux », *Voyages. Ailleurs, Textyles*, n° 12, pp. 21–32 : <http://www.textyles.be/textyles/pdf/12/12-Pasquali.pdf>.

Passeron, J.-C. (2001). « Acteur, agent, actant : personnages en quête d'un scénario introuvable », *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIX-121 (11 décembre 2009), pp. 15–30 : <http://ress.revues.org/643>.

Pastré, P. (2011). « Situation d'apprentissage et conceptualisation », dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Revisiter la notion de situation : approches plurielles*, *Recherches en éducation*, n° 12, pp. 12–25.

Pearson-Evans, A. (2006). « Recording the Journey : Diaries of Irish Students in Japan », dans M. Byram et A. Feng (dir.), *Living and Studying Abroad. Research and Practice*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 38–63.

Pedersen, P. (2009). « Teaching toward an ethnorelative worldview through psychology study abroad », *Intercultural Education*, 20/(S1-S2), pp. 73–86.

Pelletier, P. (1997). *La Japonésie : géopolitique et géographie historique de la surinsularité au Japon*. Paris : CNRS Éditions, coll. « Espaces & Milieux ».

Penloup, M.-C. (2006). « Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une analyse de l'écriture de soi hors école », dans M.-F. Bishop et M.-C. Penloup (dir.), *L'écriture de soi et l'école. Repères*, 34. INRP, pp. 65–84.

Perrefort, M. (2008). « Changer en échangeant ? Mobilités et expériences langagières », dans F. Dervin et M. Byram (dir.), *Échanges et mobilités académiques. Quel bilan ?* Paris : L'Harmattan, pp. 65–91.

Perregaux, C. (2002a). « (Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° 76, Université de Neuchâtel : Institut de linguistique, pp. 81–94.

Perregaux, C. (2002b). « Approches interculturelles et didactiques des langues : vers des intérêts partagés en sciences de l'éducation ? », dans P. Dasen et C. Perregaux, *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 181–201.

Perregaux, C. (2006). « Reconnaissance et ouverture plurilingues au cœur de la formation : vers un autre rapport aux langues dans une perspective

interculturelle », *Approches interculturelles dans la formation des enseignants. Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 4, pp. 173–182.

Peterson, C., Kinnear, J., Kreutzer, K., Olausen, K., Ramos, K. et Rudd, D. (2011). « *Education abroad glossary* », *Second edition*. Forum on Education Abroad : <http://www.forumea.org/EducationAbroadGlossary2ndEdition2011.cfm>.

Pierre, P. (2003). « Mobilité internationale des élites et stratégies de l'identité », *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 19, n° 1, 16 mai 2007 : <http://remi.revues.org/346>.

Pietro, de, J.-F. et Schneuwly, B. (2003). « Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique », *Les Cahiers Théodile*, n° 3, Villeneuve-d'Ascq : Université Charles de Gaulle-Lille 3, pp. 27–52.

Pigeot, J. (1996). « Le voyage comme expérience de la condition humaine au Japon (XIIe-XVe siècle) », dans C. Salmon (dir.), *Récits de voyage des Asiatiques. Genres, mentalités, conception de l'espace. Actes du colloque EFEO-EHESS de décembre 1994*. Études thématiques 5. Paris : École française d'Extrême-Orient, pp. 31–38.

Pigeot, J. (2009). *Michiyuki-bun. Poétique de l'itinéraire dans la littérature du Japon ancien*. Paris : Collège de France, coll. « Bibliothèque des hautes études japonaises ».

Pineau, G. (2009). « Genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle », dans D. Bachelart et G. Pineau (dir.), *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Paris : L'Harmattan, pp. 27–48.

Pineau, G. et Le Grand, J.-L. ([1993] 2007). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France, pp. « Que sais-je ? ».

Pinto, L. (2009). *Le collectif et l'individuel : considérations durkheimiennes*. Paris : Raisons d'agir, coll. « Cours et travaux », pp. 59–73.

Pioffet, M.-C. (dir.) (2008). *Écrire des récits de voyage. (XVe-XVIIIe siècles). Esquisse d'une poétique en gestation*. Laval : Presses universitaires de Laval.

Plane, S. (2006). « Singularités et constantes de la production d'écrit : l'écriture comme traitement de contraintes », dans J. Laffont-Terranova et D. Colin (dir.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant*. Namur : Presses universitaires de Namur, pp. 33–54.

Pleyers, G. et Guillaume, J.-F. (2008). « Expériences de mobilité étudiante et construction de soi », *Agora débats/jeunesses*, n° 50, pp. 68–78.

Pollet, M.-C. (1997). « Discours universitaires ou genre académique : l'explicatif comme zone de (dis)continuité », *Revue belge de philologie et d'histoire*. Tome 75, fasc. 3. *Langues et littératures modernes-Moderne taalen*

letterkunde, pp. 771–787 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rbph_0035-0818_1997_num_75_3_4195>.

Porcher, L. (2002). « L'alter ego. Hommage à Pierre Bourdieu », dans D. Groux (dir.), *Pour une éducation à l'altérité*. Paris : L'Harmattan.

Porcher, L. et Abdallah-Pretceille, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « L'éducateur ».

Poupart, J. (1993). « Discours et débats autour de la scientificité des entretiens de recherche », *Sociologie et sociétés*, vol. 25, n° 2, pp. 93–110 : <http://id.erudit.org/iderudit/001573ar>.

Pourtois, J.-P., Desmet, H. et Lahaye, W. (sans date). « Les points-charnières de la recherche scientifique », *Formations et ressources en sciences de l'éducation*. Document 19 pages : <http://www.renforse.net/mardif/Methodo/Methodologie_M2r.pdf>.

Pratt, M. L. (1991). « Arts of the Contact Zone », *Profession 9*1, New York : MLA, pp. 33–40.

Prestini-Christophe, M. (2006). « Une nouvelle grille de lecture : l'événement », *Pensée plurielle*, vol. 13, n° 3, pp. 81–90 : <http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=PP&ID_NUMPUBLIE=PP_013&ID_ARTICLE=PP_013_0081>.

Pretceille A., M. (2012). « Quelle anthropologie pour quel enseignement ? », dans F. Dervin et B. Fracchiolla (dir.), *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues/quelle(s) compatibilité(s) ?* Berne : Peter Lang, coll. « Transversales », pp. 19–48.

Pretceille A., M. ([1999] 2013). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».

Propp, V. (1965 et 1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.

Pugibet, V. (2004). *Se former à l'altérité par le voyage dès l'école*. Paris : L'Harmattan.

Pungier, M.-F. (2006). « Portfolios : des modèles à détourner », *Rencontres 20. 20es Rencontres pédagogiques du Kansai*. Rencontres pédagogiques du Kansai, pp. 22–27.

Pungier, M.-F. (2007). « Désirs de langues – du côté des étudiants », *Revue japonaise de didactique du françai*s, vol. 2, n° 1, Société japonaise de Didactique du français, pp. 196–214.

Pungier, M.-F. (2008a). « Traces d'expérience de la langue dans des écrits d'étudiants japonais en mobilité ».『言語と文化』第7号, 大阪府立大学総合教育研究機構, pp. 15–40.

Pungier, M.-F. (2008b). « Le français se meurt ? / Tant pis, tant mieux / Vive le FLE ! ou la "didactique des langues-cultures" comme valeur ajoutée dans

un environnement LanSAD », 『人文学論』第26号, 大阪府立大学人文・社会科学, pp. 1–50.

Pungier, M.-F. (2008c). « Un outil personnel pour apprendre à apprendre : le portfolio (versions apprenant et enseignant) », *Rencontres 22. 22*[es] *Rencontres pédagogiques du Kansai*. Rencontres pédagogiques du Kansai, pp. 20–24.

Pungier, M.-F. (2009a). « Esquisses sur quelques ailleurs significatifs d'étudiants japonais en séjour d'immersion en France », 『言語と文化』第8号, 大阪府立大学総合教育研究機構, pp. 15–34.

Pungier, M.-F. (2009b). « Traces d'expérience de la langue dans des journaux d'étudiants japonais en mobilité ou le récit d'une métamorphose », dans A. Gohard-Radenkovic et L. Rachedi (dir.), *Récits de vie, récits de langue et mobilités. Nouveaux territoires intimes, nouveaux passages vers l'altérité*. Paris : L'Harmattan, pp. 51–74.

Pungier, M.-F. (2009c). « Le voyage en France dans les brochures touristiques : exemples japonais de l'été 2008 »,『大阪府立大学紀要』第57号, 大阪府立大学人文・社会科学, pp. 55–78 : <http://hdl.handle.net/10466/11884>.

Pungier, M.-F. (2010). « Traces de la co-construction de l'objet France dans des récits d'étudiants en mobilité »,『大阪府立大学紀要』第58号, 大阪府立大学人文・社会科学, pp. 17–37.

Pungier, M.-F. (2011a). « Interroger les conditions théoriques et pratiques du développement des compétences interculturelles dans une mobilité Japon-France. Le cas du « Séminaire de langue française et culture francophone » (UCP-UPO) », dans M. Molinié (dir.), *Démarche portfolio en didactique des langues et des cultures. Enjeux de formation par la recherche action*. Cergy : Université de Cergy-Pontoise/Publications du CRTF, pp. 79–108.

Pungier, M.-F. (2011b). « L'introduction du CECR à l'Université Préfectorale d'Osaka, un outil articulateur et intégrateur de contextes local/global », dans V. Castellotti et J.-N. Nishiyama (dir.), *Contextualisations du CERC. Le cas de l'Asie du Sud-Est. Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° 50, pp. 38–47.

Pungier, M.-F. (2011c). « Quand les dessins parlent… Analyse exploratoire d'un corpus graphique d'apprenants qui débutent en FLE au Japon », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 6, n° 1, Société japonaise de didactique du français, pp. 38–56.

Pungier, M.-F. (2012). « À propos d'un séjour de mobilité en France dans des journaux de bord de deux étudiants japonais : croquer l'expérience ou la capitaliser ? », dans A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot et P. Stalder (dir.),

Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales », pp. 287–316.

Pungier, M.-F. (2014a). « Étude exploratoire sur des représentations graphiques d'un stage en France par des étudiants japonais », dans M. Molinié (dir.), *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés. Glottopol*, n° 24, pp. 141–164 : <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_07pungier.pdf>.

Pungier, M.-F. (2014b). *Restitutions d'un séjour en France dans des écrits d'étudiants japonais : fragments et traces d'une expérience de mobilité courte*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg.

Pungier, M.-F. (2015a). « Entre Japon et France ou les traces d'espaces et de déplacements dans un blog d'étudiants japonais en situation de mobilité académique courte », dans A. Gohard-Radenkovic et J. Veillette (dir.), Nouveaux espaces dans de nouvelles logiques migratoires ? Entre mobilités et immobilités des acteurs. *Cahiers internationaux de Sociolinguistique*, n° 8, pp. 47–75.

Pungier M.-F. (2015b). « Les mises en mots (écrits/écriture) autour d'une expérience académique à l'étranger : un moyen de formation à la mobilité internationale ? », Communication orale, Congrès international conjoint, Société japonaise de Didactique du Français, Société coréenne de Langue et de Littérature françaises, Association des Professeurs de Français de Taiwan. Fukuoka, 20–22 novembre 2015.

Pungier, M.-F. (2016). « Le séjour court de mobilité académique encadrée en France chez des étudiants japonais, un faisceau de « premières fois » comme rite de passage ? (étude exploratoire) », Communication. Colloque : *Les circulations étudiantes dans l'espace francophone au XXe siècle Institutions – parcours – sociabilités*. Université de Fribourg, 29–30 septembre 2016.

Pungier, M.-F. (2017a). « De la créativité au cœur de la restitution d'un séjour de mobilité académique court ou l'analyse d'une tentative de renouvellement du genre dans un contexte franco-japonais », *Revue internationale MÉTHODAL*, n° 1, mai 2017, *Méthodologie de l'enseignement/apprentissage des langues. Innover : pourquoi et comment ?* : <http://methodal.net/spip.php?article18>.

Pungier, M.-F. (2017b). « Apprentissage linguistique et objet langue dans une expérience de mobilité entre le Japon et la France », dans N. Wallenhorst (dir.). *Comparer des expériences. Éducation comparée*, n° 17, pp. 13–31.

Pungier, M.-F. (2017c). « La mobilité académique internationale comme lieu d'expérience(s) et de formation dans le Japon contemporain », *Revue*

japonaise de didactique du français. Études didactiques, vol. 12, n° 1, Société japonaise de didactique du français, pp. 262–278.

Pungier, M.-F. (2017d). « Le compte rendu de séjour à l'étranger comme lieu d'expression et de légitimation de l'expérience mobilitaire et de ses apprentissages multiples », *Actes du colloque EXPERICE, Saint-Denis, 8–9 juin 2017*, Pratiques sociales et apprentissages : <https://hal-univ-paris13.archives-ouvertes.fr/hal-01620017>.

Pungier, M.-F. (2017e) Les restitutions d'expériences de mobilité en France et en Suisse de la *Grande encyclopédie illustrée des études à l'étranger*. Communication orale. Congrès de printemps de la Société japonaise de didactique du français. Université Daito Bunka, Tokyo, 2 et 3 juin 2017.

Pungier, M.-F (2017f). « Des acteurs d'une expérience de mobilité courte entre le Japon et la France : convergence ou divergence d'*intérêts* ? » Communication orale. *Colloque international Éducation à la mobilité*, Caen 23–24 novembre 2017. Université de Caen, ESPE.

Quéré, L. (1997). « La situation toujours négligée ? » *Réseaux*, vol. 15, n° 85, pp. 163–192 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1997_num_15_85_3139>.

Rajotte, P. (dir.) (2005). *Le voyage et ses récits au XX[e] siècle*. Québec : Éditions Nota Bene.

Rastier, F. (2005). « Discours et texte », *Texto* : <http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Rastier_Discours.html>.

Rastier, F. et Pincemin, B. (1999). « Des genres à l'intertexte », dans I. Kanellos (dir.), *Cahiers de Praxématique*. *Sémantique de l'intertexte*, n° 33, pp. 83–111.

Rateau, R. et Moliner, P. (dir.) (2009). *Représentations sociales et processus sociocognitifs*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Razafimandimbimanana, E. (2014). « Quelque part entre des inaccessibles : une façon de conceptualiser la photographie et le sens en sociolinguistique », dans C. Goï, E. Huver et E. Razafimandimbimanana (dir.), *Inaccessibles, altérités, pluralités : trois notions pour questionner les langues et les cultures en éducation*. *Glottopol*, n° 23, pp. 47–76 : <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_23/gpl23_02razafi.pdf>.

Reinhardt, C. et Rosen, E. (2012). « Le journal d'étonnement comme capital en contexte de mobilité européenne », dans G. Alao, M. Derivry-Plard, E. Suzuki, E. et S. Yun-Roger S. (dir.), *Didactique plurilingue et pluriculturelle : l'acteur en contexte mondialisé*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 135–142.

Rey, J.-F. ([2003] 2004). « Altérité », dans G. Ferréol et G. Jucquois (dir.), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*. Paris : Armand Colin, pp. 4–7.

Ricœur, P. (1983). *Temps et récit.* 1. *L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1984). *Temps et récit.* 2. *La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit.* 3. *L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (2000a). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (2000b). « L'écriture de l'histoire et la représentation du passé », *Annales. Histoire, Sciences sociales*, n° 4, pp. 731–747 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_2000_num_55_4_279877>.

Rispail, M. (2011). « Étudier un corpus d'interactions verbales : questionnement entre incertitudes et certitudes », dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures : une approche contextualisée*. Paris : Éditions des Archives contemporaines/Agence universitaire de la Francophonie, pp. 168–179.

Robin, J. (2012). « Quand la multiplicité des questionnements se traduit par la multiplicité des corpus », dans N. Takahashi, J.-O. Kim et N. Iwasaki (dir.), *Appropriation et transmission des langues et des cultures de monde : Actes du Séminaire Doctoral International*, *INALCO/PLIDAM 20.1*. Paris : Inalco, pp. 66–71.

Robin, J. (2014a). *Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern : récits d'expériences de formation et de mobilité*. Thèse de doctorat. Université de Fribourg : <http://doc.rero.ch/record/210331/files/RobinJ.pdf>.

Robin, J. (2014b). « Cartes de langue(s) et de mobilité(s) de futurs enseignants du primaire à Berne : quand une dynamique dialogique entre les corpus dévoile des processus de renégociations des représentations du français », dans M. Molinié (dir.), *(Se) représenter les mobilités : dynamiques plurilingues et relations altéritaires dans les espaces mondialisés. Glottopol*, n° 24, pp. 64–79 : <http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_24/gpl24_03robin.pdf>.

Robin, J. (2015). *« Ils aiment pas le français ». Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité*. Berne : Peter Lang.

Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.

Roger, A. (1994). « Barbarus hic ego. Essai sur le dépaysement », dans G. Tverdota, *Écrire le voyage*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 17–24.

Romano, C. (1999 (2e éd.)). *L'événement et le monde*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Épiméthée ».

Rosental, P.-A. (1990). « Maintien/rupture : un nouveau couple pour l'analyse des migrations », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, vol. 45, n° 6, pp. 1403–1431.

Rotermund, H. O. (2005). *Images des Occidentaux dans le Japon de l'ère Meiji*. Paris : Maisonneuve et Larose.

Rouquette, S. (2008). « Les blogs "extimes" : analyse sociologique de l'interactivité des blogs », *Tic et santé, varia, Tic&société*, vol. 2, n° 1 : <http://ticetsociete.revues.org/412#text>.

Royer, C. (2007). « Peut-on fixer une typologie des méthodes qualitatives ? » *Actes du colloque Recherche qualitative : les questions de l'heure. Recherches qualitatives*, hors série n° 5. Association pour la Recherche qualitative, pp. 82–98 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Ruegg, F. (2004). « L'altérité apprivoisée : de la « sauvagerie » au « caractère national », Les transformations des perceptions des nomades et paysans d'Europe centrale et orientale à travers les récits de voyage », dans A. Gohard-Radenkovic, *Altérité et identités dans les littératures. Français dans le monde. Recherches et applications*, numéro spécial, juillet, Clé international/FIPF, pp. 42–54.

Sabet, M. (2007). « Are Study Abroad Programs Effective ? »/「海外研修は効果的か」.『聖学院大学論叢』第20–2号, pp. 177–184.

Sakaguchi, H. (1998). « Studying Abroad : Japanese Learners of English in an American Setting ».『早稲田人文自然科学研究』第54号, pp. 45–71.

Sakaguchi, H. (1999). « Studying Abroad : Japanese Learners of English in an American Setting（Part II）».『早稲田人文自然科学研究』第56号, pp. 47–78.

Sakaguchi, H. (2002). « Study Abroad : Japanese Learners of English in an American Setting (Part III) ».『早稲田社会科学総合研究』, vol. 2, n° 2, pp. 155–189.

Savoie-Zajc, L. (2013). « Interrelations entre le singulier et l'universel : les propositions de la recherche qualitative », *Du singulier à l'universel. Recherches qualitatives*, hors série n° 15, Association pour la Recherche qualitative, pp. 17–24 : <http://revue.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie/hs-15/hs-15-Savoie-Zajc.pdf>.

Sayad, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. 1. *L'illusion du provisoire*. Paris : Raisons d'agir.

Schneuwly, B. et Dolz, J. (1997). « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n° 1, pp. 27–40.

Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».

Schütz, A. ([1971/1987] 2008). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.

Séchet, R. et Garat, I. (2008). « Libres cours et chemins de traverse. La mobilité et la visibilité comme condition (conclusion) », dans R. Séchet, I. Garat et D. Zeneidi (dir.), *Espaces en transactions*. Rennes : Presses universitaires de Rennes. Document 15 pages : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/33/71/55/PDF/traverse.pdf>.

Senoussi, M. (2010). « Pour une exploitation didactique de l'écriture personnelle : expérience d'un atelier d'écriture en FLE », *Synergies Algérie*, n° 11, pp. 107–120.

Serres, A. (2002). « Quelle(s) problématique(s) de la trace ? », *Texte d'une communication prononcée lors du séminaire du CERCOR (actuellement CERSIC), le 13 décembre 2002, sur la question des traces et des corpus dans les recherches en Sciences de l'Information et de la Communication* : <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/06/26/00/PDF/sic_00001397.pdf>.

Simmel, G. ([1908] 1999). *Sociologie. Études sur les formations de la socialisation*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Sociologies ».

Souchier, E. (1998). « L'image du texte, pour une théorie de renonciation éditoriale », *Les Cahiers de médiologie*, n° 6, pp. 137–145.

Soulet, M.-H. (2006). « Traces et intuition raisonnée. Le paradigme indiciaire et la logique de la découverte en sciences sociales », dans P. Paillé (dir.), *La méthodologie qualitative. Posture de recherche et travail de terrain*. Paris : Armand Colin.

Soulet, M.-H. (2008). « Contrepoint », dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 63–165.

Soulet, M.-H. (2011). « Interpréter, avez-vous dit ! », *SociologieS*, *Expériences de recherche, Régimes d'explication en sociologie* : <http://sociologies.revues.org/index3471.html>.

Sourisseau, J. (2003). *Bonjour/Konichiwa. Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*. Paris : L'Harmattan.

Stalder, P. (2012). « Observation, écriture et décripture : radiographie d'un journal de terrain », dans A. Gohard-Radenkovic, S. Pouliot et P. Stalder

(dir.), *Journal de bord, journal d'observation : un récit en soi ou les traces d'un cheminement*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales », pp. 49–72.

Stock, M. (2004). « L'habiter comme pratique des lieux géographiques », *EspacesTemps.net* : <http://test.espacestemps.net/articles/lrsquohabiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>.

Stock, M. (2005). « Les sociétés à individus mobiles : vers un nouveau mode d'habiter ? » *EspacesTemps.net* : <http://www.espacestemps.net/en/articles/les-societes-a-individus-mobiles-vers-un-nouveau-mode-drsquohabiter-en/>.

Strauss, A. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative. Techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg, coll. « Res socialis ».

Suzuki, E. (2004). « Confrontation des cultures d'enseignement et d'apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de français langue étrangère au Japon dans l'enseignement supérieur », *Actes du colloque international. Évolution ou révolution dans l'accueil des étudiants étrangers. Nouvelle donne pour les Centres Universitaires de Français Langue Étrangères. Des profils d'étudiants aux réponses pédagogiques et institutionnelles de l'ADCUEFE*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, pp. 15–38.

Suzuki, R. (sans date). « Diaries as introspective research tools : From Ashton-Warner to Blogs », *The Electronic Journal for English as a Second Language :* <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume8/ej29/ej29int/>.

Takagaki, Y. (2008). *Les plans d'organisation textuelle en français et en japonais de la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle*. Thèse en sciences du langage, Université de Rouen. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.

Takahashi, K. (2013). *Language Learning, Gender and Desire. Japanese Women on the Move*. Bristol : Multilingual Matters.

Takai, O. (1993). « Anxiety and Language Learning : Anxiety and Language Learning : Looking At and Through Diary Studies », *Essays in honor of Professor emeritus Chuji Matsumoto*. Otaru University of commerce小樽商科大学人文研究, n° 85, pp. 183–204.

Tanaka, T. (2009). « Diary Studies : Their Potential to Explore Learner Perspectives on Second Language Learning », *Études de littérature et de linguistique anglaise* (同志社大学英語英文学研究) n° 85, Université Doshisha, pp. 57–70.

Taurisson, D. (2006). « L'analyse formelle des egodocuments dans un système informatique de production de ressources électroniques », *Corpus en lettres et sciences sociales : des documents numériques à l'interprétation,*

Colloque international et école d'été, Albi, 10–14 juillet 2006, organisé dans le cadre des Colloques d'Albi Langages et signification : <http://www.revue-texto.net/Archives/Albi_2006/Albi_programme.html>.

Tenhoff, S. (2004). « Evaluating Attitudes and Experiences in a Study Abroad Setting ».『愛知学院大学文学部紀要』第34号, pp. 57–68.

Terasako, M. (2004). « Chemin de la Convention de Coopération entre l'Université Préfectorale d'Osaka et l'Université de Cergy-Pontoise, ~ un essai de formation des échanges internationaux~ »,『言語と文化』第3号,大阪府立大学, pp. 169–184.

Terrier, E. (2009). *Mobilités et expériences territoriales des étudiants internationaux en Bretagne*. Thèse de Doctorat en Géographie. Rennes 2.

Thamin, N. (2007). *Dynamique des répertoires langagiers et identités plurilingues de sujets en situation de mobilité*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage, Sociolinguistique et Didactique des Langues, Université Stendhal – Grenoble III.

Thapliyal, B. (2008). « Le sujet écrivant, des journaux intimes aux blogues : quels enjeux pour la didactique de l'écriture ? », dans J.-F. Massol (dir.), *Réflexions et pratiques didactiques pour aujourd'hui. Recherches & Travaux*, n° 73 *:* <http://recherchestravaux.revues.org/index320.html>.

Thiébaud, J.-M. (2008). *La présence française au Japon. Du XVIe siècle à nos jours*. Paris : L'Harmattan, coll. « Recherches asiatiques ».

Thiesse, A.-M. (1997). *Ils apprenaient la France, l'exaltation des régions dans le discours patriotique*. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'homme.

Thiesse, A.-M. ([1999] 2001). *La création des identités nationales. Europe, 18e-20e siècles*. Paris : Seuil, coll. « Points-Histoire ».

Thomas, B. (2009). *Le cinéma japonais d'aujourd'hui, cadres incertains*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tracer (1999). *Dossier : Portfolio. Revue d'innovation et de recherches en enseignement des langues vivantes*, n° 15.

Trémoulinas, A. (2008). « État des lieux sur la socialisation », *Ecoflash*, n° 224, janvier. Paris : INRP.

Truc, G. (2005). « Une désillusion narrative ? De Bourdieu à Ricœur en sociologie », *Tracés. Revue de sciences humaines*, n° 8, printemps, pp. 47–67 : <http://traces.revues.org/index2173.html>.

Tupin, F. (2008). « L'éducation au plurilinguisme comme processus de médiation interculturelle », dans D. Alaoui (dir.), *Diversité culturelle et dialogue interculturel. Revue européenne d'ethnographie de la communication*, n° 5, pp. 42–56.

Tupin, F. et Dolz, J. (2008). « Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 19, pp. 141–156.

Unesco (2009). Tendances mondiales en matière de mobilité des étudiants : entretien avec A. Motivans, Chef de la Section des statistiques de l'éducation à l'Institut de statistique de l'UNESCO. *Edu*info. Juin-Juillet 2009 : <http://portal.unesco.org/education/fr/ev.php-URL_ID=59341&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>.

Turmel, A. (1997). « Le retour du concept d'institution », dans A. Turmel (dir.), *Culture, institution et savoir. Culture française d'Amérique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, pp. 1–24. <http://classiques.uqac.ca/contemporains/turmel_andre/retour_concept_institution/retour_concept.html>.

Tverdota, G. (1994) (textes réunis par). *Écrire le voyage*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.

Urbain, J.-D. (2001). « Des mobilités dans tous leurs états… », *Correspondances. Bulletin d'information scientifique*, n° 64–65, janvier-avril, pp. 3–7 : <http://www.irmcmaghreb.org/IMG/pdf/correspondances_64-65.pdf>.

Urbain, J.-D. ([1991] 2002). *L'Idiot du voyage. Histoires de touristes*. Paris : Payot, coll. « Petite Bibliothèque Payot ».

Urbain, J.-D. (2008). *Le voyage était presque parfait. Essai sur les voyages ratés*. Paris : Payot.

Urry, J. (2005). *Sociologie des mobilités*. Paris : Armand Colin.

Vande Berg, M. V. (2004). « Assessment of Students Learning Abroad », *Frontiers : The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, n° 10, pp. xii–xxii.

Varro, G. (2007). « Les présupposés de la notion d'interculturel. Réflexions sur l'usage du terme depuis trente ans », *Synergies Chili*, n° 3, pp. 35–44.

Vasquez, A. ([1990] 2002). « Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique », dans C. Camilleri *et al.*, *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France, coll. « Psychologies d'aujourd'hui », pp. 143–171.

Vatz-Laaroussi, M. (2007). « La recherche qualitative interculturelle : une recherche engagée ? », *Actes du colloque Approches qualitatives et recherche interculturelle : bien comprendre pour mieux intervenir. Recherches qualitatives*, hors série n° 4. Association pour la Recherche qualitative, pp. 2–13 : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>.

Veschambre, V. (2008). *Traces et mémoires urbaines. Enjeux sociaux de la patrimonalisation et de la démolition*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vergopoulos, H. et FLon, E. (2012). « L'expérience touristique dans les guides : une subjectivité à lire, écrire et raconter », *Revue belge de géographie*, n° 3 : <http://belgeo.revues.org/7132>.

Vial, M. (2013). « L'évaluation en éducation, ses paradigmes et les problématiques identitaires », dans E. Huver et A. Ljalikova (dir.), *Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures. Le Français dans le Monde. Recherches et applications*, n° 53. Paris : FIPF/CLE International, pp. 20–30.

Viard, J. ([2006] 2008). *Éloge de la mobilité. Essai sur le capital temps libre et la valeur travail*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Villanova de, R., Hily, M.-A. et Varro, G. (dir.) (2001). *Construire l'interculturel ? De la notion aux pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Wallenhorst, N. (2008). *Des lycéens entre la France et l'Allemagne : comparer des expériences scolaires*. Thèse de doctorat. Université Paris 13, freie Universität Berlin.

Wang, Y. (2005). 王琰『戦後日本の旅行市場と旅行業の展開過程-JTBの事例から-』(The Development of the Traveling Market and Industry in Japan after World War 2 : A Case of JTB).「現代社会文化研究」第32号, pp. 69–86.

Watanabe, T. (2001). 渡部晃正 « Assessment of Study Abroad : A Case Study on Former International Students. 留学効果の評価に関する一考察：元留学生による自己評価の分析より »,「桜花学園大学研究紀要」第3号. Université Ohkagakuen/桜花学園大学, pp. 65–80.

Wihtol de Wenden, C. (2001). « Un essai de typologie des nouvelles mobilités », *Hommes et Migrations*, n° 1233, septembre-octobre, pp. 5–12.

Williams, H. S. ([1963] 1983). *Foreigners in Mikadoland*. Tokyo : Charles E. Tuttle Company.

Winkin, Y. ([1996] 2001). *Anthropologie de la communication*. Paris : Seuil.

Winkin, Y. (2002). « Proposition pour une anthropologie de l'enchantement », dans P. Rasse, N. Midol et F. Triki (dir.), *Unité-diversité. Les identités culturelles dans le jeu de la mondialisation*. Paris : L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », pp. 169–179.

Wolcott, T. P. (2010). *Americans in Paris : A Discourse Analysis of Student Accounts of Study Abroad*. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education. Berkeley : University of California : <http://search.proquest.com/docview/858601758>.

Wulf, C. (1998). « L'autre, perspective pour une formation à l'interculturalité », dans P. Dibie et C. Wulf (dir.) (1998). *Ethnosociologie des échanges interculturels*. Paris : Anthropos.

Yamamoto, A. (2006). 山本綾 « 日本人英語学習者の談話標識ohの習得：海外研修前後の発話を対照して. The Acquisition of the Discourse Marker oh by Japanese Learners of English : A Comparison of Learners' Discourse Before and After Study Abroad », *Bulletin Cultures et Sciences sociales* (人間文化論叢), n° 9. Tokyo : Université des Jeunes Filles d'Ochanomizu (お茶の水女子大学), pp. 73–81.

Yanaprasart, P. (2006). *L'expatrié : un acteur social de la mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France*. Berne : Peter Lang, coll. « Transversales ».

Yanaprasart, P. et Fernandez, B. (2008). « Mobilité internationale : les gestionnaires de compétences et de relations interculturelles en entreprise » (Chapitre 3 : Mobilités et parcours), dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 143–146.

Yanaprasart, P. (dir.) (2009). *Paroles d'acteurs de la mobilité. De la mobilité géographique à la mobilté intellectuelle*. Paris : L'Harmattan.

Yatabe, K. (1994). « Auto-image et hétéro-image : représentations du Français et du Japonais chez les migrants nippons en France », *Mots*, décembre, n° 41, pp. 129–152 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/mots_0243-6450_1994_num_41_1_1928>.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Zarate, G. (1999). « La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche », *Revue française de pédagogie*, pp. 65–72.

Zarate, G. (2000). « Constitution d'un capital plurilingue et économie d'une identité pluriculturelle : deux études de cas. », *Une Didactique des Langues pour demain/En hommage au Professeur Henri Holec*. *Mélanges CRAPEL*, n° 25, pp. 75–89.

Zarate, G. (2005). « L'expérience de la pluralité en situation de mobilité internationale dans la formation d'un capital plurilingue et pluriculturel », dans O. Bertrand (dir.), *Diversités culturelles et apprentissages du français. Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Éditions de l'École Polytechnique, pp. 11–17.

Zarate, G. (2006). « La place de la "cultural literacy" dans le débat européen sur l'évaluation des compétences culturelles », *Revue japonaise de didactique du français. Études didactiques*, vol. 4, n° 1, Société Japonaise de Didactique du Français, pp. 33–47.

Zarate, G. (2008). « Appartenance et lien social », dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 173–180.

Zarate, G. (2010). « À quelles conditions la recherche sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme est-elle un champ spécifique ? », *Communication orale* Professionalising Multilingualism in Higher Education. *4–6 février 2010*. Université du Luxembourg. Document 49 pages.

Zarate G. et Gohard-Radenkovic, A. (dir.) (2004). *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*. Paris : Didier, coll. « Les cahiers du CIEP ».

Zarate, G., Lévy D. et Kramsch, C. (dir.) (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J.-M. (dir.) (2013). *La construction de l'expérience*. *Recherche et formation*, n° 70. Lyon : ENS de Lyon, coll. « Institut français de l'éducation ».

Ziegler, G. (2008). « De l'apprenant à l'acteur : les catégorisations dans l'interaction comme lieu d'acquisition », dans G. Zarate, D. Lévy et C. Kramsch (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des Archives contemporaines, pp. 39–42.

Zumthor, P. (1978). « Le texte-fragment », *Langue française*, n° 40, pp. 75–82 : <http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1978_num_40_1_6137>.

SITES CONSULTÉS :

ARQ : Association pour la Recherche qualitative : <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/>.

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales : <http://www.cnrtl.fr/portail/>.

Pratiques : Revue de recherche en linguistique, littérature et en didactique du français : <http://www.pratiques-cresef.com/>.

Signo : Site internet de théories sémiotiques : <http://www.signosemio.com/>.

AUTRES DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE :

UPO/UVO :

大阪府立大学 (Université Préfectorale d'Osaka) (sans date). 『大阪府立大学130年／明日への歩み』(Université Préfectorale d'Osaka 130 ans/En marche vers demain). Sakai : Université Préfectorale d'Osaka. Plaquette 10 pages : <http://www.osakafu-u.ac.jp/data/open/cnt/3/2501/1/130.

pdf> ; version allégée en anglais : « *About OPU/History* » : <http://www.osakafu-u.ac.jp/english/info/overview/history.html>.

大阪市立大学 (Université Préfectorale d'Osaka) (sans date). 『大阪市立大学の歴史』Osaka : Université de la Ville d'Osaka : <http://www.osaka-cu.ac.jp/about/commons/history.html>.

Version allégée en anglais : Osaka City University History : <http://www.osaka-cu.ac.jp/english/about/history.html>.

Shoraizo (2008). « Propositions pour l'avenir » (Shoraizo), document interne, Université Préfectorale d'Osaka.

UCP :

CILFAC (brochure bilingue) (2006). *Réussir sa mobilité universitaire en conjuguant langue française et apprentissages culturels. Cours International de Langue Française et Action Culturelle/Make the most of your studies in France : improve your French and discover French culture. An international course in French and Cultural projects.*

CILFAC (brochure bilingue) (2010). *Le français langue étrangère : pour une insertion universitaire culturellement réussie/French as a foreign language : for your cultural integration into university life.*

Site internet de l'Université de Cergy-Pontoise (2006). *Rubrique : Muriel Molinié.*

Université de Cergy-Pontoise (2006). « L'université à l'heure japonaise », *Allez savoir !* n° 37, mai 2006, pp. 1 et 5–8.

Guide de l'étudiant 2007.

Guide de l'étudiant 2008.

Autres :

Cités Unies France (2008). *Répertoire des partenariats de coopération décentralisée franco-japonais. Septembre 2008.*

CNÉ (1996). *L'Université de Cergy-Pontoise. Rapport d'évaluation*, avril 1996.

CNÉ (2006). *L'Université de Cergy-Pontoise. Rapport d'évaluation*, septembre 2006.

Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

LISTE DES DOCUMENTS

TABLE DES MATIÈRES

Partie II
Les données du terrain

Partie III

Une situation d'expérience de mobilité en traces et fragments

Partie IV
Conclusion générale

transversales

Langues, sociétés, cultures et apprentissages

Ouvrages parus

La collection *Transversales* propose une plate-forme de débats, de confrontations des travaux portant sur le plurilinguisme et la pluriculturalité. Elle s'intéresse aux intersections possibles entre langues, sociétés et cultures, notamment à travers l'analyse de situations de contacts entre les individus et groupes dans le cadre de politiques linguistiques au sein des institutions éducatives au sens large. On y aborde aussi les questions liées aux personnes en situation de mobilité et à leurs stratégies linguistiques, sociales, culturelles mises en œuvre dans la communication quotidienne. Par des approches bi ou pluridisciplinaires, *Transversales* interroge les conceptions de l'altérité, l'évolution des représentations véhiculées dans l'apprentissage des langues et dans la formation des médiateurs culturels.

Vol. 1 Tania Ogay Barka: De la compétence à la dynamique interculturelle. Des théories de la communication interculturelle à l'épreuve d'un échange de jeunes entre Suisse romande et alémanique, 2000.

Vol. 2 Michael Kelly, Imelda Elliott, Lars Fant (eds): Third Level, Third Space. Intercultural Communication and Language in European Higher Education, 2001.

Vol. 3 Abdeljalil Akkari, Ronald Sultana & Jean-Luc Gurtner: Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud, 2001.

Vol. 4 Anna Triantaphyllou: Pour une anthropologie des échanges éducatifs. Ethnographie filmique de rencontres entre jeunes Européens, 2001.

Vol. 5 Patchareerat Yanaprasart: Dimension socioculturelle dans la communication professionnelle. Le cas du contexte franco-thaï, 2002.

Vol. 6 Aline Gohard-Radenkovic, Donatille Mujawamariya & Soledad Perez (éds): Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels, 2003.

Vol. 7 Vassiliki Papatsiba: Des étudiants européens. « Erasmus » et l'aventure de l'altérité, 2004.

Vol. 8 Jean Widmer, Renata Coray, Dunya Acklin Muji & Eric Godel: Die Schweizer Sprachenvielfalt im öffentlichen Diskurs / La diversité des langues en Suisse dans le débat public. Eine sozialhistorische Analyse der Transformationen der Sprachenordnung von 1848 bis 2000 / Une analyse socio-historique des transformations de l'ordre constitutionnel des langues de 1848 à 2000, 2004 (1ère éd.), 2005 (2e éd.).

Vol. 9 Rita Franceschini & Johanna Miecznikowski (Hrsg./éds): Leben mit mehreren Sprachen / Vivre avec plusieurs langues. Sprachbiographien / Biographies langagières, 2004.

Vol. 10 Giuditta Mainardi: Miroirs migratoires. Entre le Brésil et la Suisse: vécus de femmes brésiliennes, 2005.

Vol. 11 Aline Gohard-Radenkovic (éd./Hrsg.): Plurilinguisme, interculturalité et didactique des langues étrangères dans un contexte bilingue / Mehrsprachigkeit, Interkulturalität und Fremdsprachendidaktik in einem zweisprachigen Kontext, 2005.

Vol. 12 Lambert Félix Prudent, Frédéric Tupin & Sylvie Wharton (éds): Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles, 2005.

Vol. 13 Donatille Mujawamariya (éd.): L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis, 2006.

Vol. 14 Louise Maurer & Robert Hillman (eds/éds): Reading Images, Viewing Texts – Lire les images, voir les textes. Crossdisciplinary Perspectives – Perspectives pluridisciplinaires, 2006.

Vol. 15 Patchareerat Yanaprasart: L'expatrié: un acteur social de la mobilité internationale. Cadres entre la Suisse et la France, 2006.

Vol. 16 Evelyne Argaud: La civilisation et ses représentations. Etude d'une revue, Le Français dans le Monde (1961-1976), 2006.

Vol. 17 Mathilde Anquetil: Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation, 2006.

Vol. 18 Fred Dervin & Eija Suomela-Salmi (eds/éds): Intercultural Communication and Education / Communication et éducation interculturelles. Finnish Perspectives / Perspectives finlandaises, 2006.

Vol. 19 Dunya Acklin Muji: Langues à l'école: quelle politique pour quelle Suisse? Analyse du débat public sur l'enseignement des langues à l'école obligatoire, 2007.

Vol. 20 François Lagarde: Français aux Etats-Unis (1990-2005). Migration, langue, culture et économie, 2007.

Vol. 21 Enrica Galazzi & Chiara Molinari (éds): Les français en émergence, 2007, 2008.

Vol. 22 Jacqueline Breugnot (éd.): Les espaces frontaliers. Laboratoires de la citoyenneté européenne, 2007.

Vol. 23 Danièle Moore & Véronique Castellotti (éds): La compétence plurilingue: regards francophones, 2008.

Vol. 24 George Alao, Evelyne Argaud, Martine Derivry-Plard & Hélène Leclercq (éds): Grandes et petites langues. Pour une didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2008.

Vol. 25 Rossella Ragazzi: Walking on Uneven Paths. The Transcultural Experience of Children entering Europe in the Years 2000, 2009.

Vol. 26 Danielle Londei & Matilde Callari Galli:
Traduire les savoirs, 2010.

Vol. 27 Pia Stalder: Pratiques imaginées et images des pratiques plurilingues. Stratégies de communication dans les réunions en milieu professionnel international, 2010.

Vol. 28 Aude Bretegnier (dir.): Formation linguistique en contextes d'insertion. Compétences, posture, professionnalité: concevoir un cadre de référence(s), 2011.

Vol. 29 Brigida Ticiane Ferreira Da Silva: Le proche lointain et le lointain proche. Représentations des enseignants brésiliens de FLE sur la Guyane voisine, 2012

Vol. 30 Aline Gohard-Radenkovic, Suzanne Pouliot & Pia Stalder (éds): Journal de bord, journal d'observation. Un récit en soi ou les traces d'un cheminement réflexif, 2012.

Vol. 31 Nathalie Auger, Christine Béal & Françoise Demougin (éds): Interactions et interculturalité: variété des corpus et des approches, 2012.

Vol. 32 Fred Dervin & Béatrice Fracchiolla (éds/eds): Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues.
Anthropology, Interculturality and Language Learning-Teaching, 2012.

Vol. 33 Marie Berchoud, Blandine Rui & Claire Mallet (éds): L'intime et l'apprendre. La question des langues vivantes, 2013.

Vol. 34 Nathalie Wallian, Marie-Paule Poggi & Andrée Chauvin-Vileno (eds.): Action, interaction, intervention. A la croisée du langage, de la pratique et des savoirs, 2014.

Vol. 35 Danielle Londei & Laura Santone (éds.): Entre linguistique et anthropologie. Observations de terrain, modèles d'analyse et expériences d'écriture, 2014.

Vol. 36 Maria Pagoni (éd.): Ecole(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations, 2014.

Vol. 37 Isabelle Puozzo Capron: Le sentiment d'efficacité personnelle d'élèves en contexte plurilingue. Le cas du français au secondaire dans la Vallée d'Aoste, 2014.

Vol. 38 Martine Derivry-Plard, George Alao, Soyoung Yun-Roger & Elli Suzuki: Dispositifs éducatifs en contexte mondialisé et didactique plurilingue et pluriculturelle, 2014.

Vol. 39 Monica Salvan: Mobilités et imaginaire identitaire des Roumains dans l'Europe d'après 1989. Carnets de bord et ethnographie des pratiques de voyage en autocar, 2014.

Vol. 40 Stella Cambrone-Lasnes: Pratiques et représentations sociales des langues en contexte scolaire plurilingue. Étude comparée de la Dominique et de Sainte-Lucie, 2015.

Vol. 41 Hervé Adami et Virginie André (eds): De l'idéologie monolingue à la doxa plurilingue : regards pluridisciplinaires, 2015.

Vol. 42 Jésabel Robin: « Ils aiment pas le français ». Le rapport au français de futurs enseignants du primaire de la PHBern dans leurs récits de formation et de mobilité, 2015.

Vol. 43 Josianne Veillette: Récit national et imaginaires identitaires au double prisme du « bilinguisme » et de la « migration ». Une autre lecture des dynamiques de cohabitation dans deux petites communes suisses, 2015.

Vol. 44 Alessandra Keller-Gerber: D'étudiant étranger à travailleur étranger hautement qualifié en Suisse. « Être dit » dans la presse et « (se) dire » dans les récits d'établissement, 2016.

Vol. 45 Julie Bernier-Carbonneau: Maine French Heritage Language Program : un processus de « reconquête » du français dans l'État du Maine ?, 2017.

Vol. 46 Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard, Christiane Fäcke, Lisbeth Verstraete-Hansen (éds.): Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXIe siècle. (Re)penser les politiques linguistiques : anglais et plurilinguisme, 2018.

Vol. 47 Nathalie Wallian (éd.): Intervention éducative et médiation(s). Contextes insulaires, cultures diverses, explorations plurielles, 2018.

Vol. 48 Marie-Françoise Pungier: De fragments en traces. Déchiffrer dans leurs écrits le récit d'expérience de mobilité courte d'étudiants japonais en France, 2020.